

LUZ IMELDA ACEDO MORENO

RICHARD STANLEY PETERS:
UNA REVOLUCIÓN EN LA
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Actividad intelectual y *praxis* educativa

Cuadernos de Anuario Filosófico

CUADERNOS DE ANUARIO FILOSÓFICO • SERIE UNIVERSITARIA

Ángel Luis González
DIRECTOR

Rubén Pereda
SECRETARIO

ISSN 1137-2176
Depósito Legal: NA 856/2008
Pamplona

Nº 202: Luz Imelda Acedo Moreno, *Richard Stanley Peters: una revolución en la Filosofía de la Educación. Actividad intelectual y praxis educativa.*

© 2007. Luz Imelda Acedo Moreno

Redacción, administración y petición de ejemplares

CUADERNOS DE ANUARIO FILOSÓFICO
Departamento de Filosofía
Universidad de Navarra
31080 Pamplona (Spain)

<http://www.unav.es/filosofia/publicaciones/cuadernos/serieuniversitaria/>

E-mail: cuadernos@unav.es
Teléfono: 948 42 56 00 (ext. 2316)
Fax: 948 42 56 36

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA. S.A.

ZIUR NAVARRA Polígono industrial. Calle O, nº 34. Mutilva Baja. Navarra

ÍNDICE

I. ESBOZO GENERAL Y ESTUDIO SITUACIONAL FILOSÓFICO.....	5
1. EL “IMPACTO” QUE PROVOCÓ EL PROFESOR PETERS	5
a. Datos biográficos.....	7
b. Obras y colaboradores	9
2. EL CONTEXTO FILOSÓFICO: LA FILOSOFÍA ANALÍTICA	10
3. LA POSTURA DE PETERS: ¿ANALÍTICO-ARISTOTÉLICA?	17
a. El reto de la filosofía de la educación	17
b. Motivación de la teoría petersiana.....	18
c. Puntos en común con la filosofía analítica	20
d. Labor del filósofo de la educación	25
e. Crítica desde la filosofía analítica	26
4. APORTACIONES E INFLUENCIA	28

II. ACTIVIDAD INTELECTUAL-AFECTIVA Y <i>PRAXIS</i> EDUCATIVA.....	33
1. NATURALEZA DE LA RAZÓN.....	33
a. Algunas características generales de la razón	33
b. Funciones de la razón	40
2. EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES	44
a. Caracterización de las emociones.....	44
b. Formación de la afectividad	52
3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO.....	58
a. Formación de las cualidades mentales	58
b. Aplicación al ámbito educativo: el <i>currículum</i>	62
4. ANÁLISIS VALORATIVO.....	65

CAPÍTULO I

ESBOZO GENERAL Y ESTUDIO SITUACIONAL FILOSÓFICO

1. EL “IMPACTO” QUE PROVOCÓ EL PROFESOR PETERS

Como es sabido, “R.S. Peters ha sido no sólo considerado el mayor filósofo de la educación en la Gran Bretaña durante el último cuarto de siglo, sino que —por consenso común— se ha dicho que ha logrado transformar esta disciplina y la ha llevado al centro de la corriente de la filosofía contemporánea”¹. Efectivamente, Peters ha sido considerado como el autor más representativo de la línea analítica de la filosofía en el ámbito de la educación².

Un testimonio que puede ilustrar la gran influencia —denominada como un auténtico “furor”— ejercida por el profesor Peters en las décadas 60-80 es el narrado por D. E. Cooper, catedrático de Filosofía y de Lingüística y Estudios Internacionales en la Universidad de Surrey: en 1972 fue invitado por el Instituto de Educación de Londres a impartir una asignatura de filosofía de la educación; como hasta tal momento, su interés por esa materia era algo menos que incipiente, acudió a sus colegas americanos para pedirles consejo acerca de la bibliografía para preparar su curso. Los profesores más reconocidos en el tema le recomendaron leer —antes que otros— cuatro libros: los cuatro escritos o editados por

-
- 1 COOPER, D. E. (ed.), *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, nota del editor (contraportada). La traducción es nuestra. En uno de los principales manuales sobre Filosofía de la Educación actuales se le menciona como *el más reconocido filósofo de la educación en la actualidad*, Richard Stanley Peters... (ALTAREJOS, F.-NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, EUNSA, Pamplona² 2004, p. 26).
 - 2 SAEZ CARRERAS, J., “La filosofía analítica y la educación: Peters”, en CERVERA ESPINOZA, A.-SAEZ CARRERAS, J., *Filosofía de la educación*, 2ª ed., NAU llibres, Valencia 1985, pp. 119-120: “Vamos, pues, a servirnos, como representante de esta línea, de R.S. Peters quien ha dedicado varios análisis a conceptos fundamentales en educación y quien parece ser uno “de los grandes patriarcas y dominadores de esta peculiar tribu analítica” (VEGAS GONZALEZ, S., “La filosofía analítica de la educación, hoy”, en *Aula abierta*, n. 32 (mayo 1981), p. 17) de cuya vigorosa influencia parece esperarse, aún a pesar de sus años, fructífera investigación”.

el mismo autor, Richard Peters. “En ese momento tuvo lugar mi primera sospecha —escribe— acerca de la extraordinaria influencia que una sola persona había llegado a ejercer en esta materia, a sólo diez años de su propia entrada de lleno en ella. Leí los cuatro libros y quedé fascinado de confirmar mi presentimiento de que aquí se encontraba un área de filosofía, de alguna manera olvidada, en la que podía realizarse un trabajo bueno e intrigante”³.

No sólo la bibliografía acerca de la filosofía de la educación tenía el sello del filósofo inglés, sino que todo el contenido y la estructura misma de los cursos de filosofía de la educación en Londres habían sido conformados por él, y además habían penetrado no sólo en los colegios británicos, sino en los demás países pertenecientes al *Commonwealth*. Había tenido también un papel crucial en la estructuración de los programas para la preparación de los profesores, tanto del Bachillerato en Educación, como de la Licenciatura; en particular en lo referente a la integración de las materias llamadas “fundantes” para el área educativa: filosofía, sociología y psicología: “No solamente re-definió las líneas de la filosofía de la educación británica —comenta otro autor—, sino que estableció su programa durante veinte años y ha sido su pensador creativo y dominante a través de ese período”⁴.

Incluso los libros y otras publicaciones que no seguían la línea del pensamiento de Peters, se presentaban como reacciones a ella.

“La atmósfera en el Instituto —continúa más adelante Cooper—, cuando llegué, era algo fuera de lo normal. Los colegas de Peters, sin ser de ninguna manera réplicas de su profesor, compartían el sentido de las preguntas más relevantes por formular (...) y, en un menor grado, aunque significativo, del modo apropiado para responderlas. Prácticamente el lugar se llenó de estudiantes de filosofía que volaban de todos los rincones de la tierra para estudiar bajo o en la órbita de Richard Peters. Sus seminarios semanales eran genuinos eventos comunales, con estudiantes y profesores unidos, no sólo por haber captado la importancia de lo que estaban realizando, sino por el sentido radicalmente novedoso de ello. Optimismo, unido a cierto orgullo, rodeaban esta común atmósfera”⁵.

3 COOPER, D. E., *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, p. 1.

4 HIRST, P. H., *Richard Peters's contribution to the philosophy of education*, en COOPER, D. E., *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, p. 8.

5 COOPER, D. E., *Education, Values and Mind*, pp. 1-2.

Se ha mencionado que “Richard Peters ha revolucionado la filosofía de la educación y, como todos los demás involucrados en esa área dan testimonio, no habrá vuelta atrás en la transformación que ha llevado a cabo”⁶.

a) Datos biográficos

Richard Stanley Peters nació en 1919⁷. Fue educado en Bristol, en el Clifton College⁸, donde obtuvo el Bachillerato en Artes (*Classics*). Continuó sus estudios en Oxford, donde leyó con fruición una amplísima bibliografía sobre filosofía y religión y obtuvo la Licenciatura en Artes (*Bachelor*).

De 1940 a 1944 formó parte de la Unidad de Ambulancias de la Sociedad de Amigos —más conocida como reunión de los “Cuáqueros”—, sociedad dedicada al pacifismo y a ayudar a víctimas de la guerra, formada por jóvenes principalmente. Allí se convenció de la necesidad de tener muy claras las metas en la educación.

Con este propósito y a raíz de su interés por la filosofía, se inscribió en el Birbeck College, de la Universidad de Londres para adquirir el título en esta materia. Su carrera profesional se inició como profesor de Clásicos en la Escuela de Sidcot, Somerset. En Birbeck consiguió una beca universitaria y, al acabar su doctorado en 1949 ocupó un puesto como profesor (catedrático) de tiempo completo en los departamentos de Psicología y Filosofía. Obtuvo la Cátedra en Filosofía de la Educación en Londres en 1962 hasta que su salud le obligó a retirarse en 1983.

Mientras permaneció en la cátedra trató los temas educativos a través de charlas radiofónicas —después publicadas en *The Listener*— produjo una gran cantidad de libros, artículos y conferencias; fue profesor visitante en Harvard, British Columbia, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. En

6 HIRST, P. H., “Richard Peters’s contribution to the philosophy of education”, pp. 37-38. El profesor Cooper apunta que en vano intentó encontrar un paralelo en la influencia que una sola persona, en tan poco tiempo, estaba ejerciendo. Pensó en Austin y Quine, pero ninguno de los dos tuvo ni intentó tener el tipo de impacto que Peters logró en la organización y en el *curriculum* educativo, ni en otra rama de la filosofía (cfr. COOPER, D. E., *Education, Values and Mind*, p. 2).

7 Cfr. *Who’s Who. An Annual Biographical Dictionary*. London 1986: Peters, R.S.; cfr. también COOPER, D. E., *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, pp. 2-3, y BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, LIMUSA, México 1979, pp. 345-346.

8 Escuela pública tradicional inglesa.

1971 fue nombrado Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Londres. En 1965, fue elegido miembro de la Academia Nacional de Educación de los Estados Unidos y Presidente de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña desde su fundación. Además perteneció a 44 comités.

Durante estos años se convenció de la necesidad de contar con las aportaciones de otras disciplinas, como la psicología, la sociología y, especialmente, la filosofía, para plantear las cuestiones de educación. En el Birbeck College se interesó por las obras de Hobbes⁹, por la diversidad de elementos filosóficos, psicológicos y políticos que contienen. También mostró interés y tuvo contacto con el filósofo de la educación que de alguna manera predominaba en esta área en los Estados Unidos: Israel Scheffler¹⁰. Pero más tarde se convenció de que estos intereses mixtos se satisfacían mejor en la filosofía de la educación donde, pensaba, todo convergía¹¹.

El profesor Peters es actualmente el filósofo de la educación que goza de más prestigio e influencia en los círculos filosóficos de Gran Bretaña y del mundo entero: acuden al Instituto de Educación de la Universidad de Londres estudiantes —especialmente de habla inglesa— para obtener desde el Diploma hasta el Doctorado en Filosofía de la Educación; y en los demás países se considera a Peters como el promotor principal del desarrollo de esta disciplina.

Al retirarse, fue nombrado profesor Emérito por la Universidad de Londres. En los círculos filosóficos de Gran Bretaña se dice que Peters estableció una nueva y respetable rama de la filosofía; un ejemplo que puede servir de muestra es el hecho de que, en 1973, el Instituto Real de Filosofía organizase una conferencia sobre filosofía de la educación,

9 Una de sus primeras obras es precisamente sobre este filósofo. Vid. PETERS, R. S., *Hobbes*, Penguin Books, Harmondsworth, Middlesex 1956.

10 "Acerca del paralelismo que puede hacerse entre las obras de Peters y Scheffler puede leerse: "Acorde con la importancia creciente que la filosofía de la educación ha concedido al análisis del tema -lenguaje moral, no puede olvidarse aquí la obra producida por los analíticos que han intentado abordar la clarificación del significado de lo educativo en relación con un contexto del significado de lo moral. Bajo esta perspectiva (...) resultan valiosos los planteamientos que (...) se encuentran en Peters, Kilpatrick y Scheffler" (VEGAS GONZALEZ, S., "La filosofía analítica de la educación, hoy", en *Aula abierta*, n. 32 (mayo 1981), p. 18; cfr. también PETERS, R. S. (ed.), *Filosofía de la educación*² en español, FCE, México 1977, pp. 480-481).

11 Cfr. BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, LIMUSA, México 1979, p. 346.

acontecimiento impensable un decenio antes, cuando esta disciplina tenía poca aceptación entre la mayoría de los filósofos llamados “puros”.

b) Obras y colaboradores

En total, existen —incluyendo libros, ensayos y artículos— unas sesenta y siete obras del profesor Peters. Desde 1970 muchos de los libros en que trata específicamente de la educación han sido escritos por él en colaboración con otros filósofos analíticos: Bernbaum, Taylor, Hughes, Woods, Dray, Scheffler, Hirst, Warnock, Hamlyn o Dearden, entre otros. Suelen considerarse como sus más cercanos colaboradores Hirst, Dearden y Elliot¹², quienes han hecho notar el desarrollo del pensamiento petersiano. En efecto, el mismo Peters precisó e incluso criticó algunos de sus planteamientos iniciales¹³, aunque, en lo sustancial, puede afirmarse que su pensamiento permanece con ligeras variaciones accidentales.

El prestigio que Peters ha adquirido entre los filósofos de la educación contemporánea, principalmente dentro del enfoque analítico, se debe a dos razones fundamentales:

1º. su insistencia en la claridad y la precisión que los conceptos educativos exigen (esencia, instruir, adoctrinar, acondicionar, educación, etc.);

2º. su enfoque nuevo y original sobre la teoría educativa: está fundamentada en principios filosóficos. En ello se muestra en contraste con otros educadores contemporáneos y, en cambio, significativamente semejante a Aristóteles.

Además de su análisis del concepto de educación, tema central de su pensamiento, Peters ha trabajado y escrito mucho sobre cuestiones morales y sociales que tienen una relación estrecha con la teoría educativa. Su principal obra en este campo es *Ethics and Education*¹⁴, en la que investiga la noción de los valores; otra obra *Authority, Responsibility and Education*, escrita con base en una serie de charlas radiofónicas que dictó¹⁵, junto con algunas conferencias, y la reimpresión de *Education as Initia-*

¹² Cfr. COOPER, D.E., *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, p. 3.

¹³ Cfr. *Ibid.*

¹⁴ Vid. PETERS, R. S., *Ethics and Education*, Allen and Unwin, London 1966.

¹⁵ Vid., *Id.*, *Authority, Responsibility and Education*, 3ª ed., Allen and Unwin, London 1973.

*tion y Form and Content in Moral Education*¹⁶. También tiene interés su *Moral Development and Moral Education*¹⁷. Acerca de la filosofía política y social, sus ideas principales se recogen en *Social Principles and the Democratic State*¹⁸, escrita en colaboración con S.I. Benn.

Sus escritos fundamentales sobre educación son, además de la obra ya mencionada *Authority, Responsibility and Education* (1973), *The Concept of Education* (1967), *Essays on Educators* (1967), *The Philosophy of Education* (1973) y *Education and the Development of Reason* (1975), en las que se centra esencialmente el presente análisis.

2. EL CONTEXTO FILOSÓFICO: LA FILOSOFÍA ANALÍTICA

Como se sabe, lo dominante en filosofía cuando Peters hace su aparición —en las dos siguientes décadas a la Segunda Guerra Mundial— era el análisis conceptual o de los “usos de las palabras”, con el propósito de esclarecer la semántica del lenguaje filosófico. Actualmente aún goza de un enorme prestigio en especial entre los filósofos del área anglosajona, cuya influencia se extiende a muchos otros países (Australia, Nueva Zelanda y los demás países que pertenecen al *Commonwealth*, así como los que reciben influjo de los Estados Unidos, como sucede con Canadá y los países de América Latina).

La convicción que mueve a estos pensadores es la de que la tarea propia de la filosofía es desentrañar lógica o lingüísticamente el lenguaje humano, es decir, de que los errores y problemas que competen a la filosofía se deben únicamente a la falta de claridad de nuestro lenguaje, por lo que su objeto propio se reduciría al estudio del uso de los términos con los que se expresa el pensamiento.

Puede afirmarse, de manera general, que la filosofía analítica se desarrolla en dos direcciones diferentes:

a) la que siguen un grupo de autores en la línea de Russell y el primer Wittgenstein en la construcción de un lenguaje ideal simbólico, en vistas a evitar las insuficiencias del lenguaje ordinario. A esta corriente se le suele denominar análisis formal del lenguaje. En los Estados Unidos han continuado por esta línea de interés formal y científico, riguroso, del len-

16 Vid., *Ibid.*, pp. 81-107 y 140-156.

17 Vid. *Id.*, *Moral Development and Moral Education*, Allen and Unwin, London 1981.

18 Vid. PETERS, R. S.-BENN, S. I., *Social Principles and the Democratic State*, Allen and Unwin, London 1959.

guaje que más tarde aplican a las demás ciencias —incluso a la ética, de un modo lógico y semántico—: Quine, Davidson, y otros;

b) la otra corriente, llamada análisis no-formal o del lenguaje común, se dedica a examinar el lenguaje ordinario, observando su uso, para de ahí extraer las confusiones y ambigüedades que surgen, e ir las esclareciendo. Dentro de esta línea se encuentra Moore, considerado el Padre de la Filosofía Analítica¹⁹.

En 1929, como se sabe, surgió en Alemania el llamado “Círculo de Viena” que propugnaba el positivismo lógico e influyó notablemente en Inglaterra y Estados Unidos especialmente. Se menciona porque esto explica algunas de las críticas hechas a Peters y el ambiente filosófico con el que se encontró y que más adelante será descrito. Estos autores —Ayer, Schlick, Carnap, Weismann, Neurath, Wittgenstein y otros— consideran expresamente como predecesores “a Hume, Comte, Mill y Mach como empiristas y positivistas; a Leibniz, Peano, Frege, Schroeder, Russell, Whitehead y Wittgenstein como lógicos teóricos y prácticos; (...) a Epicuro, Hume, Bentham, Mill, Comte, Spencer y Feuerbach, Marx, Müller-Lyer, Popper-Lynkeus y K. Menger como moralistas y sociólogos de tendencia positivista”²⁰. Su objetivo es alcanzar un método como fundamento seguro de las ciencias (que sería exclusivamente la lógica) y demostrar que las afirmaciones de la metafísica son vacías o sin sentido. Se trata, por tanto, de un nuevo empirismo, ya no psicológico y fáctico —como lo fue el inglés— sino lógico, en el que la verdad queda reducida a la coherencia con los hechos del lenguaje o del lenguaje consigo mismo²¹.

Existen otras dos corrientes que afectan al pensamiento de nuestro autor: una es la reacción filosófica al logicismo antes mencionado que se manifiesta en un creciente interés por la filosofía aplicada a problemas concretos (alivio del hambre, trasplantes quirúrgicos); y la segunda consiste en una vuelta a los llamados filósofos europeos, como Hegel y Foucault, en búsqueda de fundamentos más sólidos para la filosofía²².

19 Cfr. SANTOS CAMACHO, M., *Ética y filosofía analítica*, EUNSA, Pamplona 1985, pp. 180-183.

20 AYER, A. J., *Logical Positivism*, Illinois 1959, p. 3.

21 Cfr. SANTOS CAMACHO, M., *Id.*, pp. 269-283.

22 Cfr. COOPER, D. E., *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, pp. 5-6.

Es en este ambiente en el que surge Peters como filósofo analítico y como filósofo de la educación.

En este contexto, lo que se entiende con el término “metafísica” es un intento por explicar la naturaleza última de la realidad basado en métodos intuitivos y especulativos del pensamiento²³, pero un “intento” que no puede ser satisfactorio, ya que —se dice— “el problema principal de todas las teorías metafísicas tradicionales es que no parece que exista medio conclusivo de establecer sus premisas básicas”²⁴; estas premisas —entienden— han sido tomadas en gran parte de la fe, y de ahí se han construido grandes sistemas lógicos. En el campo de la ética, los principios habrían sido tomados de los juicios de valor del filósofo, “por lo que una vez más no pueden ser probadas conclusivamente”²⁵. Es decir, la metafísica es entendida en sentido reductivo, ya que pretende que todo punto de partida debe a su vez ser demostrado lógicamente: el único criterio de validez filosófico sería, pues, la demostración lógica²⁶.

Para comprender de fondo los motivos para considerar así a la metafísica es necesario hacer un breve recorrido histórico-filosófico. La pregunta sería: ¿por qué esta reducción?, ¿por qué no se considera a la filosofía capaz de estudiar las causas últimas de la realidad, como se consideraba clásicamente? Parece que el origen de esta actitud puede remontarse a la crisis nominalista; antes había existido interés por el lenguaje pero como expresión natural de nuestro conocimiento de lo real (Platón y Aristóteles): con Ockam empieza un esfuerzo sistematizado por reducir los problemas metafísicos a problemas meramente verbales. La causa del proceso de inmanencia que se inició con este pensador es el intento de justificar la completa independencia del “yo” humano con respecto a la realidad. Los nominalistas niegan la existencia de esencias y conceptos universales y afirman que sólo se refieren a singulares concretos conocidos intuitivamente. La consecuencia, como es sabido, es que poco a poco se fue quitando consistencia y valor a la concepción de

23 Cfr. BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, LIMUSA, México 1979, p. 347.

24 Cfr. *Ibid.*

25 Cfr. *Ibid.*

26 No es posible explicar aquí en profundidad el valor y la necesidad de la metafísica y los primeros principios para sustentar toda otra ciencia, para ello, puede vid. ARISTOTELES, *Metaphysica*, IV, 4, 1006 a 5-15 y 6, 1011 b 13-14; el estudio sobre este tema recogido en GILSON, E., *El realismo metódico*, 3ª ed., Rialp, Madrid 1963, pp. 39-63; vid. también LLANO, A., *Gnoseología*, EUNSA, Pamplona 1983, pp. 78-79, y todo el capítulo.

la realidad atribuyendo todo peso filosófico a la inteligencia, pero al quedar reducida en su capacidad de conocer lo real —en lo cual consiste su actividad específica—, el campo fue quedando libre a la voluntad, dando lugar al voluntarismo, por un lado; y, por otro, paradójicamente, al negar tal capacidad a nuestro intelecto, se redujo su potencial a la de la razón discursiva (*ratio*), negando la facultad propia del entendimiento humano: la capacidad de penetrar en la realidad alcanzando su esencia (*nous*), es decir, rechazando la posibilidad de aprehender cualquier entidad que supere lo estrictamente material.

A partir de Ockam se inició el llamado proceso de inmanencia en filosofía, con el que fue sustituyéndose el valor del objeto, de lo real en sí, por el valor de las operaciones del sujeto, del “yo”; la consecuencia fue una progresiva pérdida del ser, con la consecuente pérdida de toda verdad sobrenatural (paradójicamente al motivo por el que descalifican a esta ciencia) y necesaria adhesión a lo que procede de nosotros. De un modo simplificado, puede decirse que el rechazo de la verdad recibida lleva necesariamente a adherirnos a lo que procede de nosotros: “todo no, presupone un sí, toda repulsión, una atracción opuesta”²⁷. Los principales protagonistas de este proceso pueden representarse en Descartes, Kant, Hegel, Spinoza, Leibniz; en Inglaterra los empiristas Locke, Berkeley y Hume; adentrándose en la filosofía contemporánea con las figuras de Moore, Russell y Wittgenstein²⁸, quienes —junto con otros pensadores— se encargaron de hacer renacer la filosofía empírica inglesa durante el siglo pasado²⁹.

Ahora bien, dentro de la filosofía analítica pueden distinguirse una gran variedad de tendencias, escuelas, fases, incluso se ha llegado a decir que más que de la “filosofía analítica” habría que considerar “las diversas

27 Cfr. CARDONA, C., *Metafísica de la opción intelectual*, op.cit. p. 19; vid. pp. 175-200 y 261-283. Para un estudio del tema en otros autores, de modo sumario puede vid. VANNI-ROVIGHI, S., “La filosofía patristica y medieval”, en FABRO, C., *Historia de la Filosofía*, I, Rialp, Madrid-México 1965, pp. 386-396; COPLESTON, F., *Historia de la Filosofía*, III: De Ockam a Suárez, Ariel, Barcelona 1969, pp. 150-151; FABRO, C., *Introduzione all'ateismo moderno*, 2ª ed. corregida y aumentada, Studium, Roma 1969; GILSON, E., *La unidad de la experiencia filosófica*, 2ª ed., Rialp, Madrid 1960, pp. 117-149; acerca de la relación entre el nominalismo y el voluntarismo, vid. SARANYANA, J. I., *Historia de la Filosofía Medieval*, EUNSA, Pamplona 1985, pp. 286-288.

28 Cfr. HAWKINS, D. J. B., *Problemas cruciales de la filosofía moderna*, Rialp, Madrid 1965, pp. 17-67.

29 Cfr. *Ibidem*, pp. 71-106.

maneras analíticas de hacer filosofía”³⁰. Pero esta misma frase ya nos indica que sí existe un común denominador —como expresábamos antes— : una manera de hacer filosofía desde el lenguaje.

La ciencia moderna, en cambio, sí parecía haber logrado un cuerpo de verdades probadas, con lo que había ido desplazando a la filosofía. Ahora, con el método analítico, los filósofos al fin encontraban un campo de trabajo: el esclarecimiento del lenguaje que usamos, señalando las confusiones lógicas del pensamiento y mostrando los presupuestos sobre los que descansan nuestras creencias, “en vez de dar respuestas que están fuera de su competencia”³¹.

La situación de la naturaleza de la filosofía de la educación y la influencia que ejerció en Peters la concepción de la filosofía en ese momento —particularmente con relación a la metafísica— se cristaliza en cierto escepticismo con respecto al conocimiento de verdades inmutables o metafísicas y en la consideración de que el único camino viable para hacer filosofía es el analítico: sólo tienen utilidad las preguntas por el “significado” de los conceptos (en filosofía de la educación sobre el de ‘persona’, ‘educación’, ‘enseñanza’, ‘plan de estudios’), no sólo descriptivo de hechos empíricos —indubitables— sino también acerca de los significados afectivos o valorativos que éstos poseen. Esto se explica mejor si se toma en cuenta que en el contexto de la educación analítica, la filosofía de la educación es considerada una rama de la filosofía en general —y ésta había sido reducida a la filosofía analítica, como se ha demostrado—³², por tanto participaría de sus características.

Además de esta primera característica, comparte el interés predominante por la acción: que sirva como guía para la conducta³³. Una conse-

30 FERRATER MORA, J., *Cambio de marcha en filosofía*, Alianza, Madrid 1974, p. 57.

31 BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, LIMUSA, México 1979, p. 348.

32 Cfr. WOODS, R. G., *Introducción a las ciencias de la educación*, Anaya, Madrid 1983, pp. 7-39.

33 Este interés por la acción por parte de los filósofos analíticos, junto con su desprecio a la filosofía idealista, no excluye que para algunos de ellos la filosofía tenga como características también esenciales la búsqueda de la generalidad (el estudio de toda la realidad) y de la fundamentalidad (la preocupación por las cuestiones esenciales), es decir, las características esenciales de la Metafísica —cfr. WOODS, R. G., *Introducción a las ciencias de la educación*, Anaya, Madrid 1983, pp. 7-39—, que son las características de la filosofía metafísica. Pero hay que entender estas particularidades con el sentido antes explicado: hay que evitar toda filosofía que pretenda algún conocimiento fuera de estos límites (dentro de estas “metafísicas” incluyen, tanto a los filósofos denominados tradicionales, como Spinoza, Bergson, Bradley; como a los considerados “esencialistas”, como Sócrates y Platón, por pretender encontrar un “significado real” de las cosas en ideas sepa-

cuencia de la influencia de la condición de la filosofía general de en la filosofía de la educación es el interés por el “uso” que tienen las palabras, es decir, además del significado o contenido de las palabras, debemos buscar su uso en el contexto: no existe un solo significado de cada palabra, y además, éstas tienen un efecto práctico, es decir, cuando hablamos actuamos (afirmamos, prometemos, exhortamos, etc.)³⁴.

Resumiendo, en el campo de la filosofía de la educación se reflejaba la influencia del positivismo lógico. Se pretende un contacto con lo real, pero éste corresponde a las ciencias físicas o de primer orden, mientras que la filosofía sería un saber de segundo orden: a saber, una ciencia de segundas intenciones como lo es la lógica³⁵.

Un último aspecto que repercute directamente en el ámbito de la filosofía de la educación y que impregna la concepción general de la ciencia de la filosofía analítica es la separación ser-valor. El ser quedaría reducido a los hechos y sería el objeto de la ciencia física; mientras que el valor, por no poder ser deducido de los hechos, queda excluido del margen de nuestro conocimiento. De esta manera, la ética constituye un mundo separado del intelectual: se trata del ámbito emocional, intuitivo, sentimental, o incluso sociológico.

Sin embargo, en el campo educativo —como se verá en el pensamiento petersiano—, no es el positivismo lógico el que marca las pautas, sino la reacción contraria: la que busca una teoría con vistas a la acción, a la práctica. Aunque refleja la influencia de tal positivismo, esta postura es a lo que se denomina como “filosofía analítica”, que empezó a dominar a partir de 1946 y es también denominada “filosofía lingüística”³⁶. Todavía

radas de la misma realidad (cfr. WOODS, R. G., *Introducción a las ciencias de la educación*, Anaya, Madrid 1983, pp. 22-24).

34 Para un estudio detallado de la distinción en las corrientes actuales de pensamiento entre el contenido semántico o temático (significado o adecuación) y uso o contenido pragmático, vid. INCIARTE, F., “El problema de la verdad en la filosofía actual y en Santo Tomás”, en *Veritas et Sapientia*, EUNSA, Pamplona 1975, pp. 39-59. En este estudio, el profesor Inciarte compara la concepción de la verdad de la filosofía realista con la de la filosofía actual, y explica cómo en esta última, a pesar de haberse interesado temáticamente por la verdad (es decir, por la verdad como valor en sí), ha descuidado uno u otro aspecto de los dos considerados en la filosofía de Santo Tomás: o la adecuación con la realidad, o la reflexión del intelecto sobre su propio conocimiento.

35 Cfr. WOODS, R. G., *Introducción a las ciencias de la educación*, pp. 25-26.

36 En esta corriente influyeron el análisis de Moore y del “último Wittgenstein”, mientras que los positivistas lógicos se habían inspirado fundamentalmente en las ideas de Russell el “primer Wittgenstein” (vid. SAEZ CARRERAS, J., “La filosofía analítica y la educación: Peters”, en CERVERA ESPINOZA, A.-SAEZ CARRERAS, J., *Filosofía de la educación*, 2ª ed., NAU llibres, Valencia

dentro de esta línea de la filosofía analítica cabe distinguir dos direcciones: una considera que los problemas filosóficos son meros problemas lingüísticos y que la tarea de los filósofos consistirá en una “terapia” o curación intelectual para aclarar las confusiones creadas por la tendencia de los filósofos a buscar analogías conceptuales donde no las hay (John Wisdom es el principal representante); y la otra (con Austin y Gilbert Ryle a la cabeza) es la tendencia predominante en Oxford, y considera que esta labor terapéutica no puede ser la única labor filosófica, sino que ésta constituye su punto de partida: su labor debe ser el análisis y esclarecimiento detallado y minucioso de los conceptos y argumentos para ordenar nuestro conocimiento, e incluso algunos de ellos —los moderados en filosofía del lenguaje— buscan alcanzar mediante el mismo lenguaje sus supuestos previos y *extralingüísticos*. Esta última postura no es adoptada por todos, pero sí se refleja un acercamiento al realismo y a la teoría clásica (entre ellos pueden citarse H. Putnam, M. Dummett, F. Inciarte, E. Anscombe y P. Geach)³⁷.

Puede añadirse que “la filosofía analítica no supuso un viraje absoluto con respecto a la filosofía tradicional puesto que el tema del lenguaje ya había sido una preocupación parcial de filósofos clásicos y modernos, ni llegó a cumplir la misión que se propuso de diluir el resto de filosofías que no respondieran a sus presupuestos, tampoco en el campo de la pedagogía ha conseguido anular otras filosofías de la educación de cuño distinto a ella, si se exceptúa el ámbito británico donde tiene su institucionalización teórica. Ahora bien, no pueden negársele sus aciertos: “los análisis de Scheffler sobre las definiciones y los lemas (...); los de Gilbert Ryle y O. Smith sobre la enseñanza (...), los de (...) Peters sobre (...) educación”³⁸.

Finalmente, conviene recordar que la relación entre la filosofía analítica y la educación surge de considerar que todo el conocimiento se adquiere y se transmite a través del lenguaje, de donde se sigue la importancia de utilizar conceptos claros que permitan reflejar con precisión la realidad y elaborar la tarea científica. Con ello se quiere decir que no toda fi-

1985, p. 116 ss.).

37 Cfr. SANTOS CAMACHO, M., *Ética y filosofía analítica*, EUNSA, Pamplona 1985, pp. 478-501; cfr. también SAEZ CARRERAS, J., “La filosofía analítica y la educación: Peters”, pp. 116-119.

38 SAEZ CARRERAS, J., “La filosofía analítica y la educación: Peters”, 119; cfr. también para las aportaciones de la filosofía del lenguaje a la investigación educativa: ESTEVE ZARAZAGA, J. M., *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid 1979, pp. 121-153.

lososofía analítica de la educación adolece de los reduccionismos antes mencionados ni “ha de entenderse como una tendencia determinada y concreta a aplicar el análisis filosófico al tema de lo educativo. Las analogías y pluralidades de orientaciones de este análisis nos aconsejarían —como antes— el tener presente que lo que aquí ha de entenderse serían más bien, los diferentes modos de inspiración analítica (sea lo que fuere) de afrontar la 'educación'”³⁹.

3. LA POSTURA DE PETERS: ¿ANALÍTICO-ARISTOTÉLICA?

a) El reto de la filosofía de la educación

Como se deduce de lo anterior, Peters se encontró con este ambiente de progresivo interés por parte de los filósofos y educadores por definir con precisión los conceptos fundamentales para —al menos— no estar refiriéndose a conceptos diversos y así convertir los problemas reales en meros argumentos lingüísticos; y, por otro lado, con el interés por contar con una serie de conceptos fundamentales, cuyo uso sea invariable, como sucede con otras ciencias en las que su materia lo dificulta menos⁴⁰. Aunque en materia educativa no sea tarea fácil, ello no obsta —afirman— para que al menos intentemos lograr distinguir entre proposiciones de naturaleza descriptiva y normativa⁴¹. Además, es requisito distinguir el sentido en el que se busca la “necesidad” de un término, ya que existen sentidos muy diversos —desde el biológico, el psicológico, el sociológico hasta el educativo— y el diálogo entre pedagogos carecería de contenido mientras no se llegara a un acuerdo sobre cuál es el que se quiere considerar.

Dentro del repertorio de los contenidos en los que coincidían la mayoría de los filósofos analíticos de la educación también puede hablarse de un marco común: los esfuerzos por determinar los objetivos de la educación alrededor del significado de “lo racional”, entendido en general

39 VEGAS GONZALEZ, S., “La Filosofía Analítica de la Educación, hoy”, en *Aula Abierta*, n. 32 (mayo 1981), p. 16.

40 En la educación esto se dificulta por su estrecha relación con el campo ético que, como decíamos, en muchos se considera campo independiente y autónomo con relación al cognoscitivo.

41 Cfr. KNELLER, G. F., *La Lógica y el lenguaje en la educación*, El Ateneo, Buenos Aires 1969, pp. 156-164.

como el “conjunto de proposiciones morales y psicológicas”⁴² tomados en una perspectiva global.

Por otro lado, hay que distinguir entre la línea de pensamiento analítico moral clásico, en el que la ética quedaba excluida de la filosofía, por su carencia de contenido cognoscitivo, y el campo de la filosofía analítica de la educación. Esta última, en principio, parece ser una línea distinta de la analítica; en ella Peters ha sido un pionero y, a la vez, continuador de la investigación, junto con el profesor Scheffler, en Harvard. En ellos, el desarrollo del pensamiento conducía al análisis de problemas y contenidos morales prácticos.

En este contexto, Peters hace su aparición: en un momento en el que la filosofía de la educación empieza a cobrar fuerza y a dejar de ser considerada una disciplina dependiente de otras y reducida a poco más que un tratado histórico (desde Platón a Dewey, corrientemente) y con muy poca relevancia en la práctica y políticas educativas⁴³. Pasa ahora a enfrentarse con el tema de los valores que perfeccionan al hombre, partiendo de la experiencia, de la verdad práctica, con lo que empieza a moverse en el terreno filosófico y se da cuenta de que es preciso hacer rendir sus esfuerzos analíticos. La pregunta es, por tanto, hasta dónde consigue ahondar y aportar en este campo desde esta perspectiva.

En este momento, Peters contaba con algunas de las condiciones necesarias para aportar soluciones positivas: era filósofo, tenía la experiencia suficiente para ayudar a conducir los programas escolares (que en aquellos años —1960's— dejaban de lado los problemas filosóficos) y se dio cuenta de la necesidad de distinguir la filosofía de la educación del análisis filosófico puro —así como de la historia de la filosofía de la educación—; Peters vio que se requería una disciplina filosófica que formulara, descubriera y enunciara los principios prácticos educativos (filosofía de la educación teórica) y, por otro lado, que los aplicara a los problemas sociológicos, éticos, epistemológicos y psicológicos (filosofía de la educación práctica).

b) Motivación de la teoría petersiana

Pueden distinguirse algunos motivos negativos y otros positivos. Entre los primeros, suele decirse que la controversia y los errores que se mani-

42 VEGAS GONZALEZ, S., *id.* p. 17.

43 Cfr. HIRST, P. H., “Richard Peters’s contribution to the philosophy of education,” pp. 8-39.

festaban palpablemente en el terreno de la educación, así como las deficiencias que en él se presentaban, movieron al profesor Peters a dedicar sus esfuerzos a formar un cuerpo de principios que sirvieran de base a la mejora educativa; los “fuegos”⁴⁴ que encendieron su interés fueron la influencia del “progresismo”, y del sociologismo del conocimiento, junto con un creciente formalismo que menospreciaba los contenidos y daba sólo importancia al modo de razonar (con lo cual, afirma Peters, no se podía formar un verdadero criterio en los alumnos). También pueden mencionarse como elemento negativo —aunque no de tanta importancia— las políticas educacionales por parte del gobierno que se constituían como expresión de tales concepciones reduccionistas de la realidad educativa.

Los motivos que se denominan positivos pueden resumirse en el interés que Peters pensaba que tendría acercar a filósofos “puros” al campo de la educación, es decir, que filósofos bien formados —profesionales— dedicaran sus esfuerzos intelectuales a esta disciplina con miras a lograr un verdadero perfeccionamiento del hombre mediante la educación. Para ello, Peters les presentó un verdadero campo de perspectivas nuevas para profundizar: la aplicación de los nuevos descubrimientos y recursos psicológicos y filosóficos, es decir, la aplicación del “análisis conceptual” a los términos de la educación, el cual estaba muy lejos de encontrarse terminado y mucho menos adecuado a la situación actual del hombre.

Además de estos motivos, Peters se dio cuenta de la amenaza que esta disciplina estaba sufriendo —por lo menos en Inglaterra, lo cual era un índice de que la situación en otros países pudiera ser semejante—: el *curriculum* requerido para los profesores era cada vez más pragmático y menos filosófico-humanístico, la incosteabilidad de los estudios en estos campos (dificultades para obtener becas y fondos para la investigación), el cierre —por motivos financieros— del departamento de filosofía —el que tenía un mayor interés por la educación—. Resulta ilustrativo que, de hecho, la Cátedra que Peters ocupó y que convirtió en la más importante, sigue hoy vacía desde el momento en que él se retiró.

44 Cfr. COOPER, D. E. (ed.), *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, pp. 4-7.

c) Puntos en común con la filosofía analítica

A este respecto, podemos agrupar los puntos en común en tres: la concepción de la metafísica y el cierto escepticismo con respecto a sus postulados, la actitud o postura filosófica que adopta, y la utilización del método analítico, tanto en el punto de partida como en el modo de argumentar. Como se ha expresado antes, la filosofía analítica no es una escuela determinada, sino que existen diversas maneras analíticas de hacer filosofía y de aproximarse a la educación, además la postura del profesor Peters no se encuadra exactamente dentro de la filosofía analítica. Por ello, lo que aquí se intenta mostrar es la influencia y notas que este modo de filosofar se reflejan en su pensamiento, para poder analizar la línea en que desarrolla su pensamiento y si supera, y en qué sentido, esta corriente.

(1) Una cita del mismo Peters puede ayudar a ilustrar su concepción acerca de la filosofía: "Una de mis experiencias más serias en la enseñanza ocurrió la primera vez que di una conferencia sobre Hegel, un filósofo a quien confieso no haber comprendido bien nunca. En esa ocasión no comprendí casi nada de lo que él se proponía apuntar, y aún así, ¡fui luego felicitado por uno de los estudiantes por haber dado una conferencia brillante!"⁴⁵. Esta cita refleja la influencia en nuestro autor del ambiente de rechazo al idealismo por su ininteligibilidad e inconsistencia, y por el clima de cierto 'snobismo' en el ambiente filosófico. Esta degradación del verdadero interés por el conocimiento de la realidad había llevado a gran parte de los estudiosos de la filosofía a interesarse por lo concreto, a buscar un camino filosófico que sirviera para mejorar la actividad humana, y no sólo su actividad, sino a la persona humana misma. Es en este campo en el que Peters parece dirigir su atención y sus esfuerzos. En esta postura se muestra la semejanza del pensamiento de Peters con el de Aristóteles, en cuya filosofía práctica también ejerce una decisiva influencia la crítica dirigida a la doctrina platónica de las ideas separadas, entre las cuales se encontraba la idea de bien. Aristóteles le reprocha que tales ideas no existen⁴⁶. El bien no existe separado, sino en un movimiento y no se da con independencia de él: "En efecto, todo lo que en sí mismo es un bien y lo es en su misma naturaleza, es un fin y, por lo

45 PETERS, R. S., Conferencia para los profesores en Avery Hills College, 2-6/1/ 1967, en WOODS, R. G., *Introducción a las ciencias de la educación*, Anaya, Madrid 1983, p. 16.

46 Cfr. *Met.* VII, 14, 1039 a 24 - 1039 b 20.

mismo, una causa, ya que en orden a él vienen a ser y existen las demás cosas”⁴⁷. Por eso, carece de sentido hablar de él como una idea, porque las ideas son inmutables y donde no hay movimiento no puede haber bien, pues no hay fin. En ese mismo sentido no cabe hablar del bien y del mal en el campo de las Matemáticas, justo porque es un reino de lo inmóvil⁴⁸.

(2) Cabe inmediatamente la pregunta acerca de si entonces Peters cae también en el escepticismo que considera que el camino analítico es el único viable en su proceder. Para ello habría que estudiar si para Peters el filósofo puede dar respuestas a las preguntas que surgen con respecto a las metas de la educación, las formas óptimas de vida, la naturaleza del hombre, etc., pero ya el mismo hecho de haber formulado toda una teoría educativa en vistas a una mejora de la realidad educativa parece sugerir que no puede acusársele de tal escepticismo de modo radical.

Otra cita de él mismo puede dar luz acerca de su concepción en este punto: “Hace mucho tiempo, cuando se pensaba que el filósofo era 'el espectador de todo tiempo y de toda existencia', se exigía demasiado del filósofo de la educación. Se pensaba que podía formular directrices sapientísimas sobre la educación, además de dar cátedra acerca de Dios, la libertad, la inmortalidad y el sentido de la vida. En tiempos más recientes, después de la 'revolución en la filosofía', se ha caído en el peligro de esperar demasiado poco de él. No cabe duda de que todavía tiene el papel de espectador, pues la preocupación por las preguntas de segundo orden, como '¿qué quiere decir usted?', o la de '¿cómo lo sabe?', aún es propia del filósofo. Pero se piensa que la impropiedad de que el filósofo se pronuncie, en tanto que filósofo, acerca de cuestiones importantes, necesariamente minimizará su contribución a la teoría de la educación. En vez de hacer comentarios generales sobre este tema, propongo que terminemos, (...) indicando las implicaciones generales que, para la teoría de la educación, tiene mi análisis (...)”⁴⁹.

De estas palabras pueden extraerse sus convicciones generales acerca de las competencias del filósofo:

1º. no debe exigírsele demasiado, como se hacía en la época antigua. A este respecto se muestra renuente a plantear sus propios juicios de va-

47 *Met.* III, 2, 996 a 22.

48 Cfr. *ibidem* y ss.

49 PETERS, R. S., “El concepto de educación”, en *Filosofía de la educación*, pp. 54-55.

lor como lo que debe hacerse en educación, aunque se le ha criticado hasta qué grado haya sido capaz de evitar hacerlos⁵⁰, y orgulloso de no ser dogmático ni doctrinario, sino de estar abierto a cambiar no sólo nociones aisladas sino también tipos completos de nociones. Él mismo afirma haber cambiado, evolucionado, gracias al estudio de la filosofía clásica, historia, psicología, y filosofía moderna; también por la influencia del pensamiento de Ryle, Moore y Wittgenstein; y por el impacto personal recibido del trabajo y colaboración con Popper, Mace, Oakeshott, Hamlyn y Griffiths⁵¹.

2º. “su papel de espectador” se reduce a la “preocupación por las preguntas de segundo orden”, es ahí donde el filósofo puede pronunciarse: en el análisis de lenguaje (“¿qué quiere usted decir?”) y de los motivos que han llevado a afirmar tal cosa (“¿cómo lo sabe?”). Puede resumirse, por tanto, la labor del filósofo en la del análisis lógico y lingüístico.

3º. con respecto a las “consideraciones generales” que no se propone justificar, es decir, las ideas de fondo de su pensamiento, en el mismo texto antes citado él mismo afirma suscribir las ideas de Dewey, lo cual significa adherirse a la concepción de que la educación no tiene fines de carácter general, si los tiene son de carácter interno al proceso mismo.

También puede decirse que, en otros aspectos, funda sus principios básicos en una filosofía, con mucho en común con Aristóteles y Platón, y —debido a la orientación eminentemente práctica de su pensamiento— se le ha comparado con los estoicos y definido como “un filósofo al estilo antiguo”⁵².

(3) El método analítico: dentro de las dos grandes vertientes en las que se puede subsumir a la mayoría de los partidarios del análisis del lenguaje, podría encuadrarse a Peters, por lo menos aproximadamente, dentro de la escuela informal, es decir, la que tiene como misión el análisis de los conceptos (llamado análisis lingüístico) y de los argumentos (análisis

50 Cfr. BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, LIMUSA, México 1979, p. 350.

51 Recogido en el estudio de su más cercano colaborador y discípulo HIRST, P. H., “Richard Peters’s contribution to the philosophy of education”, p. 11.

52 Cfr. ELLIOT, R. K., “Richard Peters: a philosopher in the older style”, en COOPER, D. E. (ed.), *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, pp. 41-68. Elliot es otro de los más cercanos colaboradores de Peters y ha comparado su filosofía también a la de Heráclito, por juzgar que mantiene una concepción metafísica del mundo, es decir, global, y una postura sintética, comprehensiva, directa y relacionada con los asuntos superiores y más importantes.

lógico), siendo el centro de sus presupuestos fundamentales el análisis del concepto de educación y de sus objetivos⁵³.

Se ha afirmado que por lo menos de modo aproximado puede Peters ser encuadrado dentro de esta corriente de pensamiento porque, aunque cita a G.E. Moore con su lema ya clásico: “Todo es lo que es y no otra cosa”, haciéndolo propio, no parece utilizarlo en el sentido del “Padre de la Filosofía Analítica”⁵⁴, sino que en nuestro autor refleja su interés por el análisis de los conceptos del lenguaje ordinario para clarificarlo en vistas a mejorar la práctica, es decir, en el pensamiento de Peters el método analítico tiene un fin práctico y de conocimiento —para ello— de lo real concreto, que parece acercarse a la vía práctica para conocer la verdad en el sentido aristotélico.

En su modo de argumentar también se refleja su filiación analítica informal: “hablamos de”, “es un lugar común decir que” (*a platitude nowadays*), y también “de hecho sucede”, “es evidente que”⁵⁵ son ejemplos de su modo de partir y demostrar sus juicios y argumentos. Las últimas frases sugieren un planteamiento más cercano a la realidad que al mero lenguaje; asimismo, sus críticas a la “crítica formal” por considerarla una crítica incompleta⁵⁶. Aunque no lo afirma explícitamente, en la misma réplica parece sugerir que los temas educativos no son susceptibles de un examen únicamente lógico, que una crítica formal no es una crítica filosófica completa.

Peters da una importancia radical a la pasión por la verdad; puede considerarse como el “corazón de su filosofía” el lema: “coger firmemente lo que es compartido” (*hold fast to what is shared*), es decir, aquí se encuentra el punto de apoyo de toda su filosofía, en la consideración —casi reverencial ante las tradiciones— de que en el lenguaje (*logos*) se contiene la verdad, el mundo objetivo subyace a él. De ahí el interés por las res-

53 Cfr. SAEZ CARRERAS, J., “La filosofía analítica y la educación: Peters”, *cit.*, p. 120; cfr. también BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, p. 349.

54 Moore concibe como fin de la filosofía la clarificación de los *conceptos*, los cuales son “pura objetividad” contrapuesta a los hechos —que son pura facticidad—. Con ello, su pensamiento desemboca en una total dicotomía entre lo fáctico (lo captado por el sentido común) y los conceptos (objeto del análisis del lenguaje ordinario), dando lugar a dos mundos que no logra unir. Su pensamiento puede considerarse como una “clarificación” de proposiciones filosóficas que no llega a una teoría (cfr. SANTOS CAMACHO, M., *Ética y filosofía analítica*, EUNSA, Pamplona 1985, pp. 180-199).

55 Cfr. v. gr. PETERS, R. S., en su “Réplica a Woods y Dray” en *Filosofía de la educación*, pp. 77 ss.

56 *Ibidem*.

puestas compartidas (*shared responses*), las cuales para Peters son análogas a los sentidos, en cuanto formulaciones de la verdad⁵⁷.

El punto de partida es, pues, el lenguaje ordinario: desde lo que “sugiere” una determinada noción (cómo se utiliza, qué se entiende. lo que “significa”, “a lo que” nos referimos, etc.); y de ahí muestra la necesidad de distinguir unos conceptos de otros y de precisar el sentido en el que se está utilizando. Para ello, intenta establecer lo que se denomina “conexiones conceptuales” entre algunos términos; distinguiendo de simples “conexiones *de facto*” o contingentes. Las primeras son las relaciones necesarias⁵⁸. “Pero —finaliza Peters este punto—, evidentemente, yo tengo una noción mucho más laxa que él (el profesor Woods) de lo que debe entenderse por conexión conceptual, o de lo que sería ‘lógicamente raro’”⁵⁹. Para el filósofo inglés, el método a seguir en la filosofía de la

57 Cfr. ELLIOT, R. K., “Richard Peters: a philosopher in the older style”, en COOPER, D. E. (ed.), *Education, Values and Mind*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston and Henley 1986, pp. 50 ss.

58 Para ilustrar este modo de proceder puede leerse en los comentarios recogidos a pie de página llevados a cabo durante el Seminario en que Peters discutió con algunos profesores de la escuela analítica (Woods, Dray, Phenix): “sostengo que hay alguna conexión conceptual entre la noción de ‘bueno’ y los deseos de las personas. En otras palabras, ésta no es una relación puramente *de facto*. Sin embargo es difícilísimo establecer qué son esas conexiones, y se necesita una noción mucho más precisa de ‘significado’” (PETERS, R. S., *Filosofía de la educación*, pp. 85-87). Explica a continuación que tal ‘significado’ suele entenderse “de una manera puramente denotativa” (*ibidem*, p. 87), es decir, como ‘lo objetivo’ al estilo de Moore (meramente formal, abstracto). y concluye: “Nunca podríamos dar el significado de ‘objetivo’ o ‘fin’ o como ‘educación’, de esa manera. Pero existen muchas conexiones posibles entre los conceptos, que podrían investigarse (...)” (*ibidem*). En este punto refleja también Peters una cierta analogía con Aristóteles en cuanto distingue, según el tipo de necesidad de su objeto, distintos tipos de ciencias y de métodos para alcanzar la verdad: el objeto del saber práctico no puede alcanzarse con la misma necesidad que el objeto del saber teórico; el Estagirita se muestra orgulloso de haber descubierto que el bien —objeto de los saberes prácticos— sólo se encuentra en los actos humanos, no existe separado, por tanto tampoco *se conoce* por separado, sino que se conoce *en los actos humanos*. El bien práctico está comprometido constitutivamente con el hacer, de modo que no es posible contemplarlo (como sucede con el objeto de la teoría, lo que es inmutable), sino que sólo se conoce haciéndolo (cfr. ARISTÓTELES, *Ethica Eudemia* I, 8, 1217 b 26 - 1218 a 10; *Met.* IX, 8, 1050 a 17 - 1050 b 2; *Ethica Nicomachea* I, 6, 1096 b 31-34; puede verse el estudio de INCIARTE, F., “Ética y política en la filosofía práctica”, en *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid 1974, pp. 202-206. especialmente). “Otra clase de estudios —afirma Aristóteles—, (...) al verse ligada por la necesidad, se encuentra preferentemente en el campo de la lógica; (...), la única ciencia que trata de los argumentos simultáneamente destructivos y comunes (...) Sin embargo, el afirmar la existencia de una idea (...) es una simple abstracción vacía” (*Eth. Eud.* I, 8, 1217 b 20 - 22).

59 PETERS, R. S., *La filosofía de la educación*, Introducción, p. 11. R. G. Woods puede considerarse dentro la línea analítica de filosofía que se interesa por los problemas educativos (vid. *Intro-*

educación tiene más relación con el utilizado por Aristóteles para la ética, la política y demás saberes prácticos. Se trata de la elaboración de una teoría formulada en base a la experiencia, a la práctica, desde el lenguaje ordinario y a través del análisis de las palabras.

d) Labor del filósofo de la educación

En palabras del mismo Peters, la filosofía de la educación “es una rama de la filosofía”, lo cual “no significa que constituya una derivación distinta, en el sentido de que podría existir independientemente de las ramas tradicionales de la filosofía, como son la epistemología, la ética y la filosofía del intelecto. Más bien saca provecho de tales ramas tradicionales de la filosofía, y las combina de manera que vienen a ser una filosofía de la educación”⁶⁰.

El mismo Peters afirma que “a este respecto, esta rama del saber se asemeja mucho a la filosofía política. En efecto, a menudo puede utilizarse el trabajo que ya se ha hecho en filosofía”⁶¹. Su objeto es aplicar los problemas generales filosóficos, al campo educativo y aproximarse a los campos aún no estudiados.

En cuanto a su postura, también él mismo declara que se trata de un análisis *no neutral*, es decir, con supuestos e ideas preconcebidas; aunque no desdeña el tono polémico, el cual se refleja en la controversia que constituye la mayoría de sus obras (réplicas de otros profesores y las suyas propias), Peters afirma que su trabajo no consiste en un mero análisis formal e independiente de contenidos.

Ya se mencionó la división que hace del campo teórico y el práctico de la educación, ahora resta mencionar que divide la labor del filósofo de la educación en cuatro áreas de trabajo:

- 1) análisis de los conceptos educativos, bajo la psicología filosófica y la filosofía social;
- 2) aplicación de la ética y la filosofía social al contenido y procedimiento educativos;
- 3) examen de los esquemas conceptuales utilizados por la psicología educativa, y

ducción a las ciencias de la educación, Anaya, Madrid 1983).

60 *Ibid.*

61 *Ibid.*

4) examen del carácter filosófico del contenido y organización del *currículum* de enseñanza⁶².

Se puede concluir que en el pensamiento petersiano, aunque una de sus principales aportaciones es el reconocimiento de la necesidad de fundamentar la práctica educativa y la filosofía de la educación en la filosofía, entiende la labor de ésta como “el análisis filosófico de principios prácticos”, sin mencionar la necesidad de una fundamentación propiamente metafísica o teórica⁶³. Es posible ir respondiendo ya a algunos de estos puntos, en base a la explicación que se ha dado de los límites de la filosofía analítica. En este sentido cabe decir que estas críticas, por tanto, interesan sólo desde un aspecto: el método analítico en sentido lógico, no desde la perspectiva práctica. Por ello, si Peters supone un acercamiento a la realidad por el carácter práctico de su pensamiento, y logra su objetivo, las críticas que se le hagan desde la perspectiva estrictamente formal no podrán más que ser consideradas como una falta de comprensión del pensamiento de este modo de abordar la realidad educativa, ya que son realizadas desde una postura más reducida y escéptica, de rechazo del valor de las afirmaciones basadas en la experiencia, en la evidencia y en el sentido común. Peters mismo ha respondido a algunas de estas críticas expresando que no se trata en la labor filosófica de “inventar” conceptos para analizarlos posteriormente sino de partir de “lo dado” para profundizar en nuestro conocimiento, alcanzando las conexiones conceptuales que puedan existir, y distinguiendo de las meras relaciones *de facto*, es decir, contingentes.

Recogiendo lo dicho anteriormente, la postura del profesor Peters, aunque se ha colocado dentro del marco de la filosofía analítica, en sentido estricto parece haberse separado de su línea central.

e) Crítica desde la filosofía analítica

Como era de esperar, naturalmente surgieron críticas a su postura. Estas pueden agruparse en los siguientes puntos:

⁶² Vid. PETERS, R. S., *Ethics and Education*, p. 18; *Filosofía de la educación*, pp. 15-17; *Psychology and Ethical Development*, Allen and Unwin, London 1974, p. 20; “Philosophy of Education”, en HIRST, P. H. (ed.), *Education and its Foundation Disciplines*, Routledge and Kegan Paul, London 1983, p. 53; HIRST, P. H., “Richard Peters’s contribution to the philosophy of education”, pp. 10-11.

⁶³ Cfr. PETERS, R. S., *La filosofía de la educación*; y HIRST, P. H., “Richard Peters’s contribution to the philosophy of education”, pp. 10-11.

a) falta de precisión y de demarcación incluso del concepto central de su pensamiento, es decir, del concepto de educación y de sus objetivos; en concreto, de no satisfacer el análisis lingüístico, método que el mismo Peters afirma utilizar⁶⁴;

b) otra acusación que la teoría de Peters ha recibido es la de “esencialismo”, es decir, de practicar o predicar unidades universales de significado que se pueden aplicar unívoca o análogamente a diversos contextos. Ante esto, Peters no se defiende, antes bien, él mismo afirma que precisamente en ello consiste la clave de su postura: en la penetración o comprensión de la naturaleza de la educación. Merece atención esta acusación porque —aunque para algunos de sus críticos (v. gr., Hirst) se equipara esta postura al atomismo lógico de Russell, no parece que así sea— implica una búsqueda de fundamentación y un intento de penetración en la realidad; es decir, la afirmación de que existen tales universales requiere una justificación, Peters se da cuenta de que no es posible sólo afirmar que la educación tiene o debe tener contenidos verdaderos o valiosos, sino que debe afirmar en qué consisten, cuáles son sus principios. Es en este punto donde, como se verá más adelante, echa mano de los argumentos kantianos, aunque con algunas diferencias, ya que —para Peters— esta justificación deberá poder hacerse independientemente del contexto social, sólo en referencia al discurso racional y coherente.

En este punto resulta inevitable abordar el problema de la relación entre el concepto y la realidad; aunque Peters da un paso adelante con respecto al formalismo anterior, la fundamentación que ofrece de los principios es todavía demasiado débil: “Nuestra comprensión acerca de lo que es tener un concepto, incluye la experiencia de captar un principio, como también la capacidad de discernir y usar las palabras correctamente”, afirma⁶⁵. Es decir, la fundamentación última en el pensamiento de Peters no logrará alcanzar más que lo que la filosofía práctica puede alcanzar⁶⁶.

c) dogmatismo en cuanto al modo de filosofar por sostener basarse en ideas preconcebidas y no demostradas: se incluye la respuesta en las

64 Cfr. la discusión entre el profesor Peters y el profesor Dray en *La filosofía de la educación*, pp. 59 y ss.

65 PETERS, R. S.-HIRST, P. H., *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1970, p. 4.

66 Vid. HIRST, P. H., “Richard Peters’s contribution to the philosophy of education”, para una crítica acerca del uso de argumentos kantianos, pp. 13-15; y para la crítica de ‘esencialismo’: pp. 13-17.

anteriores en cuanto Peters basa muchas de sus afirmaciones en lo captado por la experiencia y el sentido común;

d) su falta de interés por la lógica y la epistemología, y por el pensamiento de filósofos como Wittgenstein, y en cambio dirigir su atención más a la ética y a la psicología filosófica. Para Peters, como se ha dicho, el formalismo analítico no parece aportar lo suficiente para el desarrollo de la filosofía de la educación.

4. APORTACIONES E INFLUENCIA

De un modo general se ha intentado dar una visión general del marco del pensamiento que rodeó la entrada de Peters en él, y también mostrar cómo actualmente “son los propios filósofos analíticos los que han planteado la posibilidad de hacer compatible su particular visión del quehacer filosófico con orientaciones que, sin dejar de ser analíticas, están basadas en la convicción de que ‘la claridad no basta’⁶⁷. Esto se refleja en el pensamiento de este filósofo, quien —sin ser el único— muestra un “abandono del exclusivismo del análisis metaeducativo para centrarse en la consideración de los *contenidos* centrales de la pedagogía”⁶⁸.

Lo anterior muestra que dentro de la orientación filosófica se están abriendo nuevas líneas de interés y que en vistas a la práctica educativa parece que se trata de un verdadero acercamiento a una postura más cercana a la realidad, es decir, que pretende un verdadero conocimiento de lo que sucede, por lo menos en el ámbito de la operación humana como lo es el campo de la educación, el cual a su vez requiere un recto planteamiento de lo que es en sí el hombre y su situación dentro del universo y en relación con los demás.

Con respecto a las aportaciones concretas brindadas por Peters en base a lo que él mismo se proponía inicialmente pueden agruparse en:

a) haber logrado enfocar el interés en los problemas educativos, morales, intelectuales, del hombre, en una época en la que la preocupación principal era el estado financiero e industrial de la nación. Socialmente,

67 VEGAS GONZALEZ, S., “La filosofía analítica de la educación, hoy”, en *Aula abierta*, n. 32 (mayo 1981), p. 19.

68 VEGAS GONZALEZ, S., *Ibid.* Este autor continúa: “Todo ello lo único que demuestra es que los límites de ‘la’ filosofía analítica se han ensanchado considerablemente (y/o se han debilitado sus fronteras de demarcación), lo cual es un defecto sólo para torquemadas en ciernes que, desde luego, nada tiene que ver con el ‘sprint’ filosófico”.

la influencia petersiana se manifestó en el fuerte “vocacionalismo” educativo que todavía perduraba en los años 1980's;

b) haber logrado interesar a ‘filósofos puros’ para investigar en esta área, anteriormente despreciada: prueba de ello son las obras colectivas que recogen artículos de profesores tanto de Londres, como de Harvard y alguna otra Universidad, y que son compiladas por el mismo Peters⁶⁹ y otros filósofos⁷⁰. Este era uno de sus objetivos, junto con el de que profesionales de la educación fundamentaran su práctica en la filosofía⁷¹;

c) en cuanto a la filosofía de la educación como disciplina, se ha dicho que el pensamiento de Peters constituyó una verdadera revolución, de modo que actualmente es imposible trabajar en este terreno sin considerar la transformación por él realizada en ella⁷²: nuevos métodos y nuevas consideraciones, cuyo resultado se concreta en un nuevo nivel de rigor filosófico para las cuestiones educativas. Una cita que explicita lo que se considera la contribución de Peters al pensamiento educativo es la siguiente: “(...) (esta contribución) se deriva en dos categorías distintas. La primera es la luz que su obra arroja sobre cualquier intento de filosofar en torno a la educación. Mediante las técnicas de la filosofía analítica ha cooperado a esclarecer muchos conceptos básicos en educación: conceptos como el de educación misma; así como el de enseñar, entrenar, adoctrinar y acondicionar. Se requiere un entendimiento preciso de tales conceptos independientemente de la teoría educativa que uno adopte. En general, la influencia de Peters y de otros analistas, por su insistencia en la precisión al emplear el lenguaje, en la necesidad de justificar cualquier presupuesto importante que se haga, a prestar mayor atención a las leyes de la argumentación lógica, ha conducido a pensar en las condiciones del debate filosófico en educación.

69 Cfr., v.gr., PETERS, R. S.(ed.), *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires. 1969; *Filosofía de la educación*, cit.

70 Cfr., v.gr., DEARDEN, R. F.-HIRST, P. H.-PETERS, R. S., *Educación y desarrollo de la razón*, Narcea, Madrid 1982; HIRST, P. H. (ed.), *Education and its Foundation Disciplines*, Routledge and Kegan Paul, London 1983.

71 PETERS, R. S., *El concepto de educación*, Prefacio, p. 12.

72 Llama la atención que en el texto citado -uno de los más recientes estudios sobre Filosofía de la Educación, sólo se mencione, al estudiar el concepto de educación, las definiciones de Tomás de Aquino y la noción de R.S. Peters, cfr. ALTAREJOS, F.-NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, EUNSA, Pamplona² 2004, Índice y pp. 24 - 31.

“La segunda contribución de Peters, ha sido la presentación de una teoría general de la educación y es, en esta contribución, de modo particular, donde reside su innovación significativa al pensamiento educativo”⁷³.

Desde el punto de vista de la noción de educación, también se ha considerado que Peters aportó al pensamiento tomista “un interés complementario..., pues se asienta más en la referencia recíproca: si Tomás de Aquino ha contemplado inmediatamente la educación desde la tarea del educador —los padres en su caso—, R.S. Peters atiende más a quien recibe la educación, al ‘hombre educado’, como gusta en llamarle”⁷⁴.

Es así como la ‘revolución’ realizada por Peters en la filosofía de la educación puede concretarse, primero en la aplicación del método analítico a la pedagogía —aunque ya hemos dicho que no en el sentido formalista puro, sino con una perspectiva más amplia, por lo cual se le ha criticado por algunos analíticos de haber incurrido en la “falacia naturalista”⁷⁵—, logrando una sistematización de ésta por medio de la separación de la “masa indiferenciada” en la que se colocaba todo lo relativo a la educación en cuanto disciplinas que ahora son consideradas “canónicas”: psicología, sociología, historia y filosofía y dando una distinta perspectiva acerca del análisis filosófico y su argumentación para la resolución de los problemas educativos. En segundo lugar por su interés hacia las contribuciones de la psicología y otras ciencias, y de su atención a lo que acontece realmente en la persona, logró *una nueva teoría educativa*, con contenidos específicos.

Tal teoría educativa petersiana puede caracterizarse por:

(a) ser un verdadero saber práctico: le es esencial la connaturalidad con lo que conoce, con su objeto, con la actividad educativa misma; se constituye en y desde la acción;

(b) se refiere a lo contingente (en contraposición al saber teórico, cuyo objeto es lo necesario e inmutable), y sólo a lo necesario en cuanto que parte de lo contingente (“los significados universales” de los términos, que pueden aplicarse en diversos contextos con igualdad de contenido, por ejemplo, la naturaleza racional del hombre, personal), pero tal saber

73 BOWEN, J.-HOBSON, P. R., *Teorías de la educación*, LIMUSA, México 1979, p. 349.

74 ALTAREJOS, F.-NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, EUNSA, Pamplona² 2004, p. 26.

75 Tal “falacia” se refiere al intento de definir como naturales realidades que no lo son, acusación hecha por los analíticos al empirismo anterior (cfr. SANTOS CAMACHO, M., *Ética y filosofía analítica*, EUNSA, Pamplona 1985, pp. 133-199).

educativo no se dirige directamente a tales 'naturalezas', sino a su actividad, en vistas a la práctica misma, la cual también es contingente;

(c) su verdad admite grados; no es nunca absoluta, por su mismo carácter práctico (no es una verdad bipolarizada, entre lo verdadero y lo falso, como la verdad teórica en el sentido aristotélico); es una verdad 'factiva', una verdad que ha de hacerse;

(d) su verdad no es deducible, no es determinable *a priori* desde unos principios generales de los que se desprendiera lo que hay que hacer en cada caso particular. En este tipo de verdad, los términos más generales son los más inútiles; los más particulares, los más verdaderos;

(e) su certeza es relativa, referida a la acción concreta; puede decirse que no hay certeza, en comparación con el saber teórico;

(f) se funda en la experiencia;

(g) precisa un conocimiento, no teórico, sino del instrumento (productivo): de la didáctica, de la tarea misma, y de los contenidos de tal enseñanza.

Pero puede reprocharse a Peters prescindir de lo esencial del verdadero saber educativo, es decir, el conocimiento del fin último, el que guíe toda la acción educativa, y en el cual consiste la felicidad del educando. Ello se debe a la carencia de distinción entre el saber práctico y el teórico, y por lo mismo de la falta de esta condición de posibilidad para ello⁷⁶.

(h) por último, puede hablarse de sus aportaciones a la práctica educativa, en concreto en su país. Cuando Peters se introdujo en la problemática, se encontró con que existían numerosas controversias en relación a las materias que debían estudiar los futuros profesores, con una gran inseguridad por parte de los padres en lo referente al tipo de educación que iban a recibir sus hijos, etc. Ante esta situación, Peters se percató de la necesidad de que los profesores fueran más reflexivos, críticos, en una palabra, que contaran con una mayor fundamentación para hacer frente a su responsabilidad tanto con los padres como ante la nación. Una de sus mayores aportaciones al pensamiento educativo es su doctrina acerca de la *praxis* o verdad práctica, la cual debe consistir no sólo en prescripciones, juicios prácticos, instrucciones (en lo que muchas veces

76 Cfr. ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, EUNSA, Pamplona 1983, pp. 115-125; INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico*, op.cit., pp. 175-187; ARREGUI, V., *La condición de posibilidad del conocimiento práctico*, en "Anuario Filosófico". Vol. XIV, n. 1, Pamplona 1981, p. 81.

consistía la teoría educativa), sino que su objeto debe ser un conocimiento directo, desde la misma acción educativa.

Todo ello se resume prácticamente en la necesidad de la fundamentación filosófica como engranaje entre las disciplinas educativas, independientemente de que cada profesor se especializara en su asignatura. Es decir, su aportación principal en este ámbito es una revalorización de la filosofía como fundamento para el campo práctico en los programas para profesores y para los *College* ingleses; de hecho, esta influencia se reflejó en el cambio del nombre que recibieron los anteriores 'colegios de entrenamiento' (*training colleges*) por el de "Colegios de Educación" (*Colleges of Education*) en los años 1960's.

Con el marco expuesto se pretende presentar cómo concibe la actividad y formación intelectual.

CAPÍTULO II

ACTIVIDAD INTELECTUAL-AFECTIVA Y *PRAXIS* EDUCATIVA

1. NATURALEZA DE LA RAZÓN

a) Algunas características generales de la razón

Para poder comprender el alcance y el contenido de la *praxis* petersiana, además de encontrar cuál es el fundamento de “lo valioso” educativo así como su objetividad, se hace necesario analizar los textos en que se refiere a la actividad intelectual humana a la luz de la filosofía de Aristóteles, ya que sólo de este modo se puede comprender el significado profundo de su antropología y el fin de la educación. Lo anterior se explica por dos motivos: Peters claramente mantiene que toda consideración de la educación es en función de la actividad más humana y que lo esencial de la actividad educativa es que el educando alcance a vivir una “vida según la razón”, se impone por tanto analizar su concepción de la razón. El segundo motivo es que Peters es un filósofo que apoya su pensamiento en la convicción de que los supuestos de los siglos anteriores deben analizarse racionalmente, no eliminarse, y muestra gran interés —como muchos otros filósofos contemporáneos suyos— por la filosofía del Estagirita.

Peters distingue los conceptos de ‘razón’ e ‘inteligencia’. Siguiendo su método acostumbrado, toma como punto de partida lo que entendemos cuando decimos que una persona o un animal es inteligente: “Decimos (...) que un comportamiento es inteligente si existe una evidencia que nos haga pensar que el hombre *entiende* las características de la situación que

principio, cualquiera puede experimentar. Nada depende de la identidad del individuo que la establece o experimenta”⁸⁴.

El caso paradigmático de la razón —explica Peters— sería la ciencia (algo semejante sucederá con la moral: “De un modo semejante ocurre con el razonamiento prudencial, sobre la conducta, cuando uno se dice ‘no’ a sí mismo, existe un presupuesto de que, al no variar las circunstancias, la misma situación en el tiempo de la satisfacción de un deseo es por sí misma irrelevante”⁸⁵). Es aquí donde se aleja del pensamiento aristotélico, al dar un sentido distinto a la *teoría*. Como es sabido, para el Estagirita por encima de la ciencia existen otras dos virtudes intelectuales que penetran en la realidad de un modo distinto: el entendimiento (intelecto o *nous*) y la sabiduría. El peligro de no considerar estas dos ‘capacidades’ intelectuales humanas estriba en convertir el proceso del conocimiento racional en una reflexión sobre las sensaciones, lo que podría incurrir en un psicologismo comprometedor de la misma objetividad de la ciencia (como sucede en el caso del pensamiento de John Locke⁸⁶) o en un “quehacer ‘interesado en la activa consecución teórica y práctica de los *finés de la razón*: la autónoma realización del hombre en el conocimiento científico del mundo y en una praxis moral que ya no reconoce instancias normativas transubjetivas”⁸⁷, como sucede en el caso de Kant.

De esta característica de la razón procede la capacidad de determinar planes y reglas para el comportamiento, es decir, fines a nuestra actuación por encima de lo que presentan los sentidos. La distinción aristotélica entre intelecto y razón —como se ha visto— es diferente a la petersiana; para el Estagirita ‘intelecto’ y ‘razón’ designan —ambos—

84 PETERS, R. S., *La razón y la pasión*, 203.

85 PETERS, R. S., *La razón y la pasión*, 203. No nos detenemos en este aspecto para centrarnos en el de la naturaleza de la razón petersiana.

86 Para un estudio del pensamiento de Locke, quien concibe el ‘abstraer’ como un mero aislar una idea, entendida ésta como el objeto inmediato de nuestra mente, ya sea sensación, sentimiento, apetencia o intelección, con el objeto de extraer ‘ideas generales a través de un proceso complejo denominado “operación o arte combinatoria”, vid. COPELSTON, F., *Historia de la Filosofía*, V: *De Hobbes a Hume*, Ariel, Barcelona 1973, pp. 108 - 121. Su planteamiento ético se recoge en las pp. 122-139. La gravedad de estos planteamientos reside en la no aceptación de ninguna limitación externa para el pensamiento humano: la teoría del conocimiento sustituye a la metafísica en estos autores, convirtiéndose en una determinación del alcance, capacidad y limitaciones del entendimiento humano en sí.

87 LLANO, A., *Fenómeno y trascendencia en Kant*, EUNSA, Pamplona 1973, p. 27.

actos diversos de una misma facultad humana: el intelecto ordena los contenidos inteligibles en su relación inmediata y evidente —es decir, realiza la abstracción o simple aprehensión y la inducción de los primeros principios, sin necesidad de un proceso discursivo o de raciocinio a partir de la percepción sensible de las cosas—, mientras que la razón es el acto o los actos que realiza el entendimiento a partir de las verdades captadas por el intelecto (*nous*, en Aristóteles, y más tarde —para los latinos— *intellectus*) y que consiste en el conocimiento por discurso o razonamiento, es decir, el conocimiento propiamente científico (función designada con el término *ratio* en el pensamiento latino). Para Aristóteles el conocimiento de los principios por parte del intelecto o *nous* es anterior y condiciona la posibilidad de todo conocimiento, tanto teórico como práctico: el pensar de la razón o *logos*-dianoético —como también lo llama, en contraposición con el *logos*-noético o intelecto— no basta para la elaboración científica, sino que se trata de un pensar fundado en los principios captados desde la realidad misma (lo contrario consistiría en un puro pensar sin contenido) y consiste sobre todo en el enriquecimiento del intelecto a partir de una realidad que conoce y por una razón que avanza⁸⁸. Peters no se refiere directamente o de un modo expreso a la función del intelecto en el sentido aristotélico, aunque tampoco lo niega, incluso en otro lugar afirma: “la razón es un complemento del hábito, no un sustituto”⁸⁹.

La segunda característica general de la razón es su *carácter público*, particularidad en la cual Peters fundamenta la objetividad de nuestro conocimiento. Ésta consiste en la razón como “el principio abstracto de no hacer distinciones sin unas diferencias pertinentes (que) es central para todas las formas de razonamiento. La razón, en otras palabras, se opone a

⁸⁸ Cfr. ARISTÓTELES, *Met.* IV, 1, 1003 a 22 - 26; XII, 1074 b 36; vid. también, para estudios sobre la distinción aristotélica, CRUZ CRUZ, J. *Intelecto y razón*, EUNSA, Pamplona 1982; ZUBIRI, X., *Inteligencia y Logos*, Madrid 1982).

⁸⁹ PETERS, R. S., *Moral Development and Moral Education*, Allen and Unwin, London 1981, p. 100. Queda por analizar si esta ausencia del tema en el pensamiento de Peters se debe a una minusvaloración de su importancia o a una omisión. De cualquier modo parece que es en este punto donde se encuentra la mayor limitación de su pensamiento, desde el punto de vista metafísico. No hay que olvidar, por otro lado, que este autor no pretende hacer metafísica, sino una filosofía de la educación, es decir, analizar una actividad humana, como lo es la educación.

cualquier forma de arbitrariedad (...) (es) irreconciliable con el egocentrismo”⁹⁰.

Este carácter público de la razón significa, en primer lugar, la capacidad de crítica, es decir, de elaborar ejemplos y contraejemplos, sugerir distintos puntos de vista con respecto a lo particular y presente aquí y ahora, logrando así que “lo que está en la cabeza del individuo (sea) una interiorización de procedimientos públicos”⁹¹.

En segundo lugar, se denomina ‘pública’ esta característica racional porque su “vehículo es el lenguaje, cuyos conceptos y reglas de sintaxis son del dominio público”⁹², lo cual es una consecuencia del primer aspecto.

En este punto se refleja la búsqueda de la objetividad y el rechazo al subjetivismo del pensamiento petersiano: “Debe haber (...) alguna forma de prueba pública para decidir entre supuestos que compiten (...), acuerdo sobre cómo tienen que buscarse las respuestas”⁹³. Tampoco pretende Peters la afirmación de un mero sociologismo o de la postulación de un criterio a partir del consenso común, sino que —siguiendo a Aristóteles— pretende el bien específicamente humano, el propio y mejor del hombre entendido en el plano de su actividad⁹⁴.

Tales “procedimientos públicos” pueden ser entendidos como el grado de madurez racional alcanzado por una colectividad, gracias al ejercicio de costumbres valiosas a través del tiempo. Es también de interés la batalla de Peters contra el naturalismo, ya que afirma que tal “objetividad” no se desarrolla ‘naturalmente’ en las mentes de los niños cuando crecen; para probarlo presenta algunas pruebas de tipo histórico y psicológico: muestra cómo tenemos propensión a creer lo que queremos creer, es decir, cómo influye la voluntad en nuestro acto del entendimiento; por ejemplo a aceptar las opiniones aprobadas por el grupo en el que nos en-

90 PETERS, R. S., “*La razón y la pasión*”, p. 204.

91 *Ibidem*.

92 *Ibidem*

93 *Ibidem*

94 En este punto se reitera lo dicho acerca de que Peters no pretende hacer metafísica, ya que no ha considerado —y así lo ha afirmado— el problema de la justificación de los fines, es decir, de la última fundamentación. Desde aquí se puede vislumbrar lo que es realmente la aportación petersiana: una teoría educativa, en base al pensamiento aristotélico acerca del concepto de *praxis* o verdad práctica, la cual consiste en un saber racional o una razón práctica en su sentido estricto.

contramos y que nos resulta más cómodo como postura. Afirmar: “lo que nosotros llamamos razonamiento no es simplemente el ejercicio de alguna potencialidad interior (sino que supone) (...) la pasión por la verdad que nace en el núcleo de las formas desarrolladas de razonamiento”⁹⁵.

Tampoco se trata de una pura capacidad crítica sin contenido alguno: “la apelación a principios y el desarrollo de una crítica son reflejo de una situación social en la cual las ideas son discutidas, las proposiciones debatidas y las ortodoxias puestas en tela de juicio”⁹⁶. El ejemplo que pone para ilustrar su pensamiento es el del código de la Edad Media, en el que se facilitaba el razonamiento, en comparación con el actual código de la clase trabajadora al que califica de reducido. En fin, se trata del desarrollo de la razón y que implica una actitud moral: “un hombre razonable es el que está dispuesto a discutir las cosas, a mirar una situación imparcialmente desde los puntos de vista de los otros además del suyo propio, a dejar de lado sus inclinaciones y predilecciones particulares (...), el que ha introducido un crítico dentro de su conciencia”⁹⁷.

En el ámbito de la *praxis* aristotélica, el hombre se va autodeterminando individualmente por medio del hábito, es decir, el hábito va potenciando las capacidades de las facultades humanas de un modo progresivo y en el tiempo. Individualmente, el grado de crecimiento moral de las virtudes y de la bondad se ha denominado “edad” (o madurez); en la dimensión colectiva, esta madurez o tiempo práctico colectivo se ha denominado “tradición”. De modo que las costumbres y tradiciones tienen un gran valor como manifestación de un grado de madurez —que implica cierta racionalidad, y virtud moral— alcanzado por una sociedad: los hombres no son buenos por naturaleza, han de hacerse buenos haciendo actos buenos⁹⁸.

95 PETERS, R. S., “La razón y la pasión”, p. 205.

96 *Ibidem*.

97 *Ibidem*.

98 Aristóteles no afirma esta doctrina explícitamente, pero sí puede decirse que está implícita en su filosofía práctica, de hecho, v. gr., expresamente descalifica al joven para la actividad política (cfr. *Eth Nic.* I, 3, 1095 a 2-6; sobre las costumbres y su valor práctico, cfr. *Eth Nic.* X, 9, 1179 a 33-1180 b 25; cfr. el estudio de ZUBIRI, X., *La dimensión histórica del ser humano*, en “Realitas”, I, Sociedad de Estudios y publicaciones, Madrid 1974, pp. 51-55; acerca del interés aristotélico por la tradición colectiva, reflejado en la colección de constituciones y en el estudio de las costumbres públicas en su obra, vid. STRAUS, L. *On Aristotle's politics*, en “The city and the man”, University of Chicago Press, Chicago 1978; RITTER, J., *Metaphysik*

b) Funciones de la razón

La razón petersiana, pues, es una razón eminentemente práctica y el motivo fundamental, como se ha visto, es que el interés principal de Peters es la educación. Como es sabido, para sostener una actividad práctica se requieren algunos elementos teóricos, a los cuales Peters no parece haber concedido valor en sí, es decir, a la razón teórica propiamente dicha; al menos no el peso requerido para sustentar una razón práctica como la que propone. En efecto, afirma la necesidad de saber realizar las actividades por lo que ellas son en sí mismas y no por otra cosa, para poder llamarse educado, pero considera que “este criterio de la entrega a lo intrínseco de actividades que consideramos valiosas, aún la búsqueda de la verdad por ella misma es necesario, pero no suficiente, para considerar que se es educado”⁹⁹. Elliot —profesor Emérito en Educación en la Universidad de Londres— afirma que por este motivo, frente a Dewey, Peters realmente no se interesa tanto por la “búsqueda de la verdad en sí como por el ‘interés’ por ella, que es el que lleva al hombre a actitudes valiosas. En este sentido afirma que la pasión fundamental es el amor por la verdad; esta característica de no conceder valor a la razón teórica en sí es lo que lleva a Elliot a hacer una comparación entre la postura petersiana y la estoica (por el hecho mismo de tratarse de una filosofía práctica), y sus componentes teóricos hacen asemejarse su concepción a la heracliteana: en la importancia del *lenguaje* para aprender los principios morales y para la educación inicial, ya que el lenguaje expresa al *logos* entendido como la verdad o mundo objetivo que subyace al lenguaje mismo. Elliot encuentra toda una concepción metafísica subyacente en el pensamiento petersiano: una distinción entre la conciencia y la realidad, una *aceptación* de ‘lo dado’ a los sentidos que es lo que permite hablar de ‘respuestas compartidas’ (*shared responses*), y una cierta admiración ante la contingencia del mundo que sostendría la afirmación de la religión. Pero no le parece suficientemente bien fundamentada, ya que

und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel, Suhrkamp, Frankfurt 1969). En este sentido puede hablarse de un contenido verdadero alcanzado por la ejercitación de la prudencia, virtud de la razón práctica, cuyo objeto es lo no necesario, y cuyo acto propio es el conjeturar sobre la bondad de los actos humanos (cfr. *Eth. Nic.* VI, 5, 1140 a 23 - b 30).

99 Cfr. PETERS, R. S., *La filosofía de la educación*, p. 38.

muchos puntos se apoyarían en términos kantianos, en los que se encuentra un cierto agnosticismo¹⁰⁰.

Ahondando en este punto, nuestro autor sostiene que el hombre es un ser racional y, como tal, debe fundamentar su actuación en una 'teoría educativa', producto de la facultad superior humana: la razón. Pero tal razón no es solamente una facultad de inferencias, sino que incluye las siguientes funciones —siguiendo la agrupación del profesor Elliot—:

1ª. el gobierno de las pasiones;

2ª. la creatividad o capacidad constructora del arte, aunque no en el sentido que Nietzsche le atribuye¹⁰¹; sino de un modo mas análogo al de los estoicos¹⁰², como una segunda naturaleza que se admira del triunfo de la mente humana sobre la naturaleza, la cual es considerada como "su madrastra" y sin negar de ningún modo la existencia de la verdad, al contrario, para Peters, uno de los pilares de la educación está en las verdades contenidas en las disciplinas tradicionales;

3ª. la unificación de las actividades humanas personales: en este punto Peters cita a Aristóteles de quien se considera deudor¹⁰³ en la concepción de la razón como unificadora de la persona como en una unidad sintética entre los valores, significados, etc. y de un modo constructivo¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Cfr. ELLIOT, R. K., "Richard Peters: a philosopher in the older style", en COOPER, D. E. (ed.), *Education, Values and Mind (Essays for R.S. Peters)*, Routledge and Kegan Paul, London 1986, pp. 50-56. Vid. PETERS, R. S., *Reason, Morality and Religion*, Friends Home Service Comitee, London 1972, p. 82); sobre el concepto de causalidad, cfr. PETERS, R. S., *Psychology and Ethical Development*, George Allen and Unwin, London 1974, p. 415; y sobre la colectividad e historicidad, y la distinción entre conciencia y realidad, cfr. pp. 55-56.

¹⁰¹ Vid. NIETZSCHE, F., *The Will to Power*, W. Kaufmann, Weidenfeld and Nicolson 1968, sect. 853, pp. 451-453. Para Nietzsche la razón posee esta creatividad en el sentido de que 'crea' la ciencia y el arte, porque no existe ninguna verdad; en otras palabras tenemos creatividad porque carecemos de verdad, y ello desemboca en un completo nihilismo y escepticismo con respecto a la misma ciencia y el arte.

¹⁰² Vid. el sentido de esta comparación en EDELSTEIN, L., *The Meaning of Stoicism*, Harvard University Press, for Oberlin College 1966, p. 68. Para Aristóteles, con quien también puede compararse, dice: es la disposición acompañada de razón que dirige a la producción o *poiesis*. En este sentido puede entenderse la concepción de la educación como tarea y todas las demás tareas implicadas en este proceso, sean o no estrictamente educativas.

¹⁰³ Cfr. PETERS, R. S., *Ethics and Education*, Allen and Unwin, London 1966, p. 155.

¹⁰⁴ Para Aristóteles, efectivamente, el bien humano sólo existe si se hace, y sólo de este modo se conoce: para *saber* lo que hay que hacer, hay que *hacer* lo que se quiere saber; la razón práctica es un 'saber activo' o —si se quiere— una 'acción sabia'. El bien del hombre, pues, es un bien 'realizable', arquitectónico, constructor, y se trata del bien propio de la virtud de la prudencia (cfr. ARISTÓTELES, *Eth. Nic.* I, 8, 1099 a 14-15: "Tales son las acciones —*praxis*—

Peters denomina a esta función como de “expansión del intelecto”, debido a la amplia posibilidad que le brinda¹⁰⁵: algo así como un poder contemplativo, especialmente relacionado con la eternidad y la necesidad¹⁰⁶.

Parece, pues, atribuir a la razón práctica o *praxis* lo que en el pensamiento aristotélico corresponde a la teoría o especulación, y que consiste en la *praxis* perfecta y su condición de posibilidad. Como es sabido, en el Estagirita, no se trata de dos saberes y razones distintas, sino de dos usos diferentes de un mismo saber: “(...) son dos las partes racionales: una, aquélla con la cual contemplamos la clase de entes cuyos principios no pueden ser de otra manera, y otra con que contemplamos los que tienen esa posibilidad (...); porque, correspondiéndose con objetos de distinto género, las partes del alma que naturalmente se corresponden a cada uno son también de distinto género, ya que es por semejanza y parentesco con ellos por lo que los pueden conocer. Llamamos a la primera científica, y a la segunda razonadora, ya que deliberar y razonar (*o calcular*, en otra traducción: nota nuestra) son lo mismo, y nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera”¹⁰⁷.

4ª última es la función directiva de la vida humana o jurisdicción sobre el alma individual hacia fines y significados reguladores (*meanings*). Es la razón la que guía al hombre en su actuación dándole motivos internos para su conducta. Esta función consiste en una ‘conciencia’ que, a través de la educación, irá dando la perspectiva —cada vez más científica— para fundamentar la propia actuación. Se ha criticado a Peters esta función, ya que implicaría —dicen— una capacidad crítica a nivel científico que no puede exigirse al hombre

de acuerdo con la virtud, de suerte que son agradables para ellos y por sí mismas”); II, 1, 1103 a 15 - 26; II, 5, 1106 a 9 - 13; X, 9, 1179 b 21 ss., etc. textos en los que puede leerse cómo, para el Estagirita, el hombre con su razón es principio de lo práctico y, por consiguiente, el organizador de su propia conducta.

105 Vid. educadores actuales como Arnold y Newman, en ELLIOT, R. K., “Richard Peters: a philosopher in the older style”, en COOPER, D. E. (ed.), *Education, Values and Mind (Essays for R.S. Peters)*, Routledge and Kegan Paul, London 1986, p. 54.

106 Cfr. ELLIOT, R. K., “Richard Peters: a philosopher in the older style”, p. 54; vid. PETERS, R. S., *Reason, Morality and Religion*, p. 80-81; cfr. *Ethics and Education*, p. 155.

107 Eth. Nic. VI, 1, 1139 a 2-15. La razón, pues, para Aristóteles adopta modalidades distintas según aquello que es su objeto: es teórica cuando versa sobre aquello en lo que no hay nada que hacer —lo inmóvil—, y práctica cuando está ante lo que debe ser hecho, como única manera de seguir siendo razón frente a ello.

ordinario, de la calle, al que Peters pretende educar¹⁰⁸. Peters ha respondido que cada hombre debe ser capaz de sus actos a su nivel¹⁰⁹.

Con estas cuatro funciones puede englobarse cuál es el sentido que la actividad de la razón tiene para Peters, y puede afirmarse que nuestro autor entendió con profundidad el sentido y el valor que tiene la *praxis* o razón práctica aristotélica. En el campo educativo, el fin de tal actividad se aprehende intencionalmente, Peters señala correctamente que la singularidad humana se manifiesta en el principio intelectual, en su capacidad de trascender toda materialidad y vida sensitiva; el hombre debe irse perfeccionando en sus diversas funciones vegetativas, sensitivas, físicas y espirituales y —como la actividad superior suya es la racional— será esta última la que guíe su comportamiento en vistas a practicar las valoraciones captadas; y precisamente compete a la actividad educativa proporcionar al hombre la energía para realizar lo que más desea en esta vida para su bien y su felicidad. Frente al formalismo anterior, Peters logra hacer ver que el bien humano no es una entelequia superior —del mismo modo que Aristóteles lo hace frente al idealismo platónico y socrático—: el bien humano no es una idea abstracta y sin contenido, hay que enseñar a pensar, pero no se trata de un puro pensar en el vacío, sino dentro de una perspectiva valiosa; tampoco es aceptable la postura pragmática que sólo busca el bien por la utilidad que proporciona —al igual que Aristóteles se enfrenta con la sofística de su época— sino que es necesario encontrar qué es lo bueno en sí, la verdad en sí. De este modo, ambos filósofos logran establecer un equilibrio entre lo cognoscitivo y lo tendencial, en el *saber hacer*. El bien

¹⁰⁸ Cfr. ELLIOT, R. K., "Richard Peters: a philosopher in the older style", pp. 59-60.

¹⁰⁹ Cfr. *Education and the Education of Teachers*, Routledge and Kegan Paul, London 1977, pp. 54 y 61. Por otro lado, parece que algunos cambios en su pensamiento fueron por esta línea, y que poco a poco irá acentuando la fundamentación en el aspecto social o colectivo, debido al obstáculo que ofrecían las ilimitadas demandas de la razón en el ámbito personal. En este punto es donde más se refleja el límite de la falta de profundización en la noción aristotélica del saber teórico. Peters lucha contra los reduccionismos subjetivistas ante los que se ha enfrentado la educación, pero no alcanza a reconocer la fundamentación teórica o especulativa en su sentido más profundo, por lo que su teoría no puede sustraerse en cierto modo al subjetivismo: al no reconocer que el hombre tiene capacidad para captar tales valores como factores permanentes y constantes, verdaderos en sí mismos: es decir, la objetividad sólo puede tener fundamento en la captación de la bondad misma de las cosas en cuanto es buena para la naturaleza humana.

propiamente humano se encuentra en su operación práctica, es en ella donde el hombre se hace bueno, educado.

El proceso educativo humano consistirá de este modo en el movimiento propio del hombre a su fin (*praxis* humana). Y será la razón la que confiera a toda actividad tal carácter de valiosa en sí, en el sentido de que *se realiza* tal actividad *sabiendo* por qué se realiza; en otras palabras, la actividad educativa como 'rendimiento' es *praxis* (en el sentido aristotélico; porque posee el fin en sí, es un acto perfecto, inmanente —en contraposición con las acciones transitivas cuyo fin es extrínseco a la acción, se realizan *para* algo, y que en muchas ocasiones acompañan a la acción educativa—; es a lo que Peters llama actividad educativa como 'tarea', v. gr., la enseñanza o un aprendizaje por otros fines, lícitas únicamente mientras se alcanza la madurez que hace capaz al educando de querer la acción intencionalmente).

2. EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES

a) Caracterización de las emociones

Para mostrar cuál es la relación entre la razón y la parte afectiva humana (Peters utiliza indistintamente los términos 'pasiones' y 'emociones' para referirse al sujeto de la educación de la afectividad). El filósofo londinense hace una conceptualización en términos de los diferentes niveles de vida que pueden darse según el hombre actúe más o menos de acuerdo con su razón:

1° *razonable* es la persona que actúa según los criterios descritos que caracterizan a la persona educada, es decir, de acuerdo con las normas del "razonamiento público", y de su propia razón, trascendiendo las circunstancias que presentan el aquí y el ahora;

2° *no razonable* es la que tiene razones para actuar, pero muy débiles; no presta atención a las razones de los demás, debido a que su conocimiento está muy ligado a los sentidos y a las emociones;

3° *irracional*, por último, describe el comportamiento de la persona menos social: aquella que actúa sólo guiada por los motivos personales, y sabiendo que lo hace¹¹⁰. Se trata de un proceso interior a un nivel de pen-

110 Cfr. PETERS, R. S., "La razón y la pasión", en DEARDEN, R.F.-HIRST, P.H.-PETERS, R.S., *Educación y desarrollo de la razón (Formación del sentido crítico)*, revisión y prólogo de J. M. Esteve Zarazaga, Madrid 1982, p. 208.

samiento insocializado en el que “estamos sujetos a deseos y antipatías pueriles”¹¹¹;

4º Peters menciona un ulterior nivel de vida al que denomina “estúpido”; éste es el comportamiento totalmente sin razón, tonto, el cual no se incluye en los tres niveles anteriores porque no se trata de una ausencia por parte de la persona que tiene capacidad para ello, sino del comportamiento de los animales o de los niños todavía sin uso de razón.

Siguiendo la línea de una teoría educativa propiamente humana, Peters consigue haber atribuido a este aspecto de la formación toda la importancia que requiere; esta labor posee un especial mérito ya que las corrientes psicologistas y utilitaristas habían tratado este tema como algo negativo o —paradójicamente— como el único aspecto de la conducta humana. Peters ofrece un estudio riguroso tomando como base un análisis equilibrado poco frecuente al abordar este tema en la época actual, haciendo ver su estrecha relación con la razón en el acto humano.

Acerca de las características de las emociones afirma: “no parece que los estados pasivos, que llamamos emociones, sean necesariamente irracionales o no razonables; sin embargo, hay una tendencia a que lo sean; porque, como las valoraciones —que están íntimamente relacionadas con ellas— son muy importantes, a menudo son hechas intuitiva y rápidamente, con un análisis poco cuidadoso de las razones en que se basan para construirlas. Son también el foco más potente de irracionalidad hacia las características que son pertinentes a otros tipos de juicios”¹¹².

De este texto pueden extraerse algunas de las características que para Peters poseen las pasiones:

- a. Son estados pasivos, en el sentido de que nos sobrevienen;
- b. No son necesariamente irracionales o no razonables, por tanto, tienen algún carácter racional;
- c. Sin embargo, son los *estímulos* que con más *fuerza* pueden alejar del comportamiento racional;
- d. Son semejantes a las valoraciones, por su importancia y por su íntima conexión con ellas.

En la misma obra, *La razón y la pasión*, Peters distingue dos sentidos en los que se puede tratar el concepto de ‘pasión’:

111 PETERS, R. S., “La razón y la pasión”, p. 217.

112 PETERS, R. S., “La razón y la pasión”, p. 211.

- 1) El sentido filosófico, en el que menciona la concepción de Hume¹¹³ para mostrar de qué manera “puso a toda una generación de filósofos en un camino equivocado con su afirmación de que la razón es simplemente la habilidad de extraer conclusiones inductivas o deductivas cuya base es ‘un instinto maravilloso e ininteligible’ en el alma del individuo (...), mientras que las pasiones serían entes psicológicos que mueven a la gente a actuar”¹¹⁴. En esto último, Peters está de acuerdo, pero lo que Hume olvidó —afirma Peters— es que existen pasiones sin las cuales el uso mismo de la razón resulta inexplicable: no pueden oponerse ambas nociones.
- 2) El sentido ordinario o no filosófico: en éste, el vocablo ‘pasión’ está relacionado con el *ser movido a actuar* y al estar sujeto a estos sentimientos; generalmente —continúa— refiere a algún tipo de turbulencia, aunque no necesariamente, ya que existen “pasiones racionales” (como la actitud de imparcialidad, el amor por la verdad —que incluye el interés por la exactitud y la obtención de hechos verdaderos, la lógica y la claridad, el aborrecimiento de lo irrelevante y de la arbitrariedad— y la valoración de la sinceridad, por mencionar algunas). Describe tales “pasiones racionales” como interiorizaciones de principios que dan estructura y contenido a indagaciones teóricas, pero también están presentes en las actividades y juicios prácticos en cuanto que éstos se hacen de una manera racional”¹¹⁵.

Para Peters, por tanto, las pasiones humanas están penetradas de racionalidad y muy relacionadas con las motivaciones y las actitudes del hombre (en términos petersianos, las ‘valoraciones’ o estimaciones inmediatas): son aquéllas que mueven a actuar de acuerdo con el dictado de la razón.

113 Vid. HUME, D., *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid 1923. En esta obra muestra los dos elementos permanentes de la experiencia: el ‘yo’ en su aspecto corpóreo y como principio agente; sólo admite los datos alterables y aparentes de la experiencia considerando cada uno de ellos como hechos aislados y desconectados del ‘yo’, por tanto sin carácter cognoscitivo que les dé coherencia o permanencia alguna. Por lo anterior, Hume ha sido considerado como el máximo exponente del empirismo inglés, y en sus conclusiones pueden apreciarse las consecuencias escépticas a las que el planteamiento empirista conduce.

114 PETERS, R. S., “La razón y la pasión”, p. 206.

115 PETERS, R. S., “La razón y la pasión”, p. 218.

En la obra *La educación de las emociones*, Peters desarrolla su pensamiento con respecto a las emociones en tanto que tienen interés para la educación. La teoría psicológica acerca de éstas es expuesta en otra obra —así lo refiere él mismo— titulada *Emotions, passivity, and the place of Freud's theory in Psychology*¹¹⁶. En la obra primera, que es la que nos interesa, estudia su interés para el desarrollo de las valoraciones adecuadas, y para el control y canalización de la pasividad. Su pensamiento puede encuadrarse en tres puntos:

- a. Las emociones como *formas de cognición* (desde el momento en que así las considera, declara haberse abstenido de sondear en el trabajo empírico realizado por los psicólogos por la poca utilidad que tienen para la tarea educativa los cambios emocionales estudiados sólo experimentalmente o concebidos sólo como tales, es decir, sin relación con la razón): esta concepción de las pasiones se explica precisamente por su conexión con las “valoraciones”; tales valoraciones constituyen a las mismas emociones: “mi tesis acerca de las valoraciones implicadas en la emoción, no es la de que proporcionan una experiencia muy eficaz respecto de lo que son las distintas emociones; es más bien la de que estas diferentes valoraciones son en buena manera constitutivas de las distintas emociones¹¹⁷. Se trata, pues, de una condición lógicamente necesaria el que las nociones de emoción y valoración se impliquen mutuamente: “Quiero decir —explica— que al menos una condición lógicamente necesaria para el empleo de la palabra ‘emoción’ es la de que implique algún tipo de valoración y que las diferentes emociones deben implicar distintas valoraciones”. En otras palabras —concluye— las emociones son básicamente una forma de cognición¹¹⁸.

Las valoraciones, a su vez, se constituyen al apreciar situaciones bajo aspectos que son agradables o desagradables, beneficiosos o perjudiciales en una gran variedad de dimensiones¹¹⁹. Podría afirmarse —aunque no lo explicita Peters— que las valoraciones

116 En WOLMAN, B. B.-NAGEL, E., *Scientific Psychology*, New York 1965.

117 PETERS, R. S., “La educación de las emociones”, en DEARDEN, R. F.-HIRST, P. H.-PETERS, R. S., *Educación y desarrollo de la razón (Formación del sentido crítico)*, revisión y prólogo de J. M. Esteve Zarazaga), Madrid 1982, p. 432.

118 PETERS, R. S., “La educación de las emociones”, p. 432.

119 *Ibidem*.

se refieren al acto de la potencia cognoscitiva que capta las realidades conocidas en su relación con las circunstancias concretas del sujeto: arte que pertenece a la cogitativa, que es un sentido interno, como se sabe; mientras que las emociones son el acto que se realiza como consecuencia ante la forma captada, pero de un modo tendencial o apetitivo. En este sentido, las emociones efectivamente tienen carácter cognoscitivo: “Sentir miedo es *ver* como peligrosa una situación; sentir orgullo es *advertir* con placer algo que considero mío o algo de cuya realización me siento responsable”¹²⁰. Ambas emociones coinciden en implicar valoraciones (o conocimientos sensitivos), aunque la segunda tiene un carácter más tendencial.

Con respecto al modo de diversificarse las emociones, Peters afirma que —si bien son iguales en cuanto a tal implicación de valoraciones y en cuanto a que mueven a la actuación— difieren por su objeto: “Se distinguen entre sí en razón de las diferencias en lo que se valora (. . .). El miedo difiere considerablemente de la ira porque ver algo como amenazador es distinto de verlo como frustrante y estas distintas valoraciones poseen consecuencias diferentes, tanto fisiológicamente como en la conducta que puede ser su resultado”¹²¹.

Tal carácter cognoscitivo es lo que hace posible, por tanto, la existencia de “cierto campo para la educación de las emociones”¹²².

- b. Las emociones como *pasividad*: desde el rechazo del reduccionismo que, en opinión de Peters, caen la mayoría de las anteriores posturas psicológicas, Peters decide partir del sentido común para emprender el análisis de esta característica de las emociones. Desde esta perspectiva, encuentra una conexión conceptual —semejante a la que existe entre las valoraciones y

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² *Ibidem*. Y es también esta doctrina la que coloca al pensamiento de Peters en oposición a todo conductismo, evolucionismo darwiniano y toda psicología que reduzca al aspecto fisiológico y a los datos empíricamente observables su investigación acerca del comportamiento humano.

las emociones— entre la emoción y la pasividad: las emociones —afirma— son “cosas que nos sobrevienen”¹²³.

De lo anterior se deduce que, en cambio, no existe tal conexión conceptual (o necesaria) entre ‘emoción’ y ‘acción’; entre éstos sólo existe una conexión *de facto* (o contingente) en algunas acciones, es decir, sólo algunas de nuestras acciones vienen acompañadas de una emoción, y el caso —lo pertinente en vistas a la educación— es averiguar “si el aspecto emocional la facilita o dificulta (cuando la emoción influye en la acción, si la valoración de la que la emoción se deriva concuerda con el motivo para la acción)”¹²⁴.

Peters llega a tal conclusión desde el análisis de las semejanzas y diferencias entre ‘motivos’ y ‘emociones’¹²⁵.

‘Motivo’, para Peters, es la “valoración de la situación suministradora de la razón por la que vamos a hacer algo”¹²⁶; se asemeja con la ‘emoción’ en que ambas tienen relación con valoraciones distintivas, pero se distinguen por el término específico: sólo hablamos de ‘motivo’ cuando se exige una explicación para una acción: “no preguntamos los motivos de sentir frío, de una indigestión o de visiones místicas”¹²⁷, pero éstas tampoco son ‘emociones’ a menos que exista algún tipo de valoración, v.gr., cuando se sufren (o se es pasivo) celos por considerar una situación “a una determinada luz” (con una valoración)¹²⁸.

En conclusión, para Peters, existe conexión entre motivo y emoción; y son “términos que empleamos cuando deseamos rela-

¹²³ *Ibidem*, p. 435; vid. también PETERS, R. S., *The concept of Motivation*, Routledge and Kegan Paul, Londres 1958; “Motivation, emotion and the conceptual scheme of common sense”, en MISCHER, T., *Human action*, Nueva York 1969.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 436.

¹²⁵ Un resumen acerca de otras tentativas y de las disputas mas destacadas en opinión de Peters para establecer una conexión entre la emoción y la motivación se encuentra en PETERS, R. S., *Emotions and the category of passivity*, en “Proc. Arist. Soc.”, núm. 62, sec. 3, pp. 117-134.

¹²⁶ *Idem*. “La educación de las emociones”, p. 434.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ *Ibidem*.

cionar los *mismos* actos mentales de valoración con *diferentes* formas de conducta”¹²⁹.

Es decir, ‘emoción’ se refiere a la variedad de fenómenos pasivos que suscitan las valoraciones, mientras que ‘motivo’ hace relación a las valoraciones que efectivamente mueven a actuar, sin que ello signifique que deban darse en el mismo acto. Lo que sí revela tal análisis es que las nociones de emoción y acción no están conceptualmente unidas; ‘emoción’, por el contrario, tiene tal conexión con la pasividad.

- c. La conexión entre *emociones* y *anhelos*: las emociones tienen conexión con los anhelos porque como movimientos tendenciales, resultado de valoraciones cognoscitivas presentadas con los sentidos, mueven en cuanto se presentan como fines al hombre, que es un ser racional. El anhelo es un “concepto teleológico estrechamente relacionado con el ‘deseo’ (... pero) difiere (...) en que la situación que se anhela puede hallarse muy indeterminadamente concebida”¹³⁰. El anhelo está conceptualmente relacionado con las emociones porque éstas siempre se producen o nos sobrevienen con una tendencia a algún fin indeterminado (v.gr., que se aparte el mal presente, que viva el ser querido que ha muerto, etc.)¹³¹.

La conexión entre el deseo y la acción es más inmediata: “la acción implica adoptar los medios para llegar a un fin deseado”¹³². Por tanto, la emoción y la acción están relacionadas —también lógicamente— a través del deseo¹³³.

En estas explicaciones Peters se declara haber seguido los estudios de Magda Arnold; también relaciona su teoría con la de Freud y Dember, pero marca claramente sus diferencias en cuanto al modo de concebirla. Puede también hacerse notar la semejanza

129 *Ibidem*, p. 435.

130 *Ibidem*, p. 437.

131 Cfr. *ibidem*. Este fin indeterminado parece que se trata del fin más remoto, general y natural, pero abstracto; es decir, se trataría del fin al que todo hombre tiende por naturaleza, el bien, pero que en cuanto tal no mueve, sino que requiere presentarse al hombre como un bien concreto para moverlo a actuar, y éste sería el objeto del “deseo”.

132 *Ibidem*. Y es lo que especifica a la *praxis* humana propiamente dicha, en el sentido aristotélico.

133 Cfr. *ibidem*.

con el pensamiento aristotélico en cuanto a la crítica a la noción platónica de bien como una idea separada y abstracta, como un concepto unívoco; y también contra el intelectualismo socrático, situándose en cambio en el plano del bien específicamente humano, el cual está en el movimiento de la sustancia humana a través de sus diversas potencias. Para Aristóteles el bien del hombre es el bien de su actividad racional; y sólo es humano el bien en la medida en que es racional: actividad del alma conforme a la virtud perfecta¹³⁴. En el hombre existen algunas actividades que no son de ninguna manera racionales, otras que son racionales y exclusivamente racionales. Sin embargo, entre ambas hay otras que —siendo irracionales— participan de la razón; si hay, pues, una parte de lo irracional que obedece a lo racional, es porque hay una parte de lo racional que manda a lo irracional. Pero el Estagirita distingue dos formas de ser racional: o bien de una manera pura, teórica o contemplativa; o haciéndose práctica, es decir, vinculándose con las tendencias, con las facultades operativas. Lo fundamental de tal vinculación es que Aristóteles logra romper la concepción de un inicial aislamiento de la razón con respecto al obrar; no se trata de que la actividad racional se haga práctica, sino que haciéndose práctica se hace humana y puede acceder el bien humano; y del mismo modo, no es sólo que el obrar se haga racional, sino que haciéndose racional, se hace humano, porque sólo es específicamente humana la actividad racional. De este modo, desde el punto de vista antropológico, efectivamente se hace preciso desdibujar los límites entre la *theoria* y la *praxis*, porque el bien en tanto que humano las exige a ambas, haciéndose una práctica y la otra racional. La parte apetitiva o desiderativa del hombre participa de la razón en cuanto le es dócil y obediente, no así la parte vegetativa, que constituye la otra parte de lo irracional en el hombre¹³⁵. De este modo se relaciona la afectividad con la racionalidad y por tanto con la finalidad propiamente humana¹³⁶.

134 Cfr. *Eth. Nic.* I, 7, 1098 a 16-18.

135 Cfr. *Ib.* I, 13, 1102 b 28-35.

136 Acerca de la concepción aristotélica puede verse también HARDIE, W. D. R., "The Final Good in Aristotle's Ethics", En *Aristotle. A collection of critical Essays*, MacMillan, London-Melbourne 1968, pp. 302 ss.

b) Formación de la afectividad

Peters hace ver la importancia que tiene el dar a este aspecto educativo el lugar que merece. Primero, en el ámbito científico: porque se ha descuidado, tanto por parte de la filosofía —debido a la cantidad de cuestiones empíricas que hoy se plantean—, como por parte de la psicología —por la influencia que han ejercido las tradiciones puritanas obstaculizando el trabajo de investigación y, además, porque el enfoque conductista o fisiológico y el uso paradigmático de las pasiones de la ira y el miedo han cercenado la mayor parte del trabajo efectuado—. En este campo, el estudio de nuestras emociones se ha ido reduciendo a un elemento meramente corpóreo o material, cuando no se considera algo maligno¹³⁷.

En segundo lugar, y es el que a Peters más interesa, en el aspecto educativo urge una empresa conjunta entre filosofía, psicología y sociología para poder brindar una formación completa a los hijos¹³⁸. Para ello, Peters se propone construir un “mapa conceptual” de esta área de la educación.

El primer paso para la educación de las emociones tendría que ser el detectar cómo es el comportamiento de la persona a la que hay que educar, es decir, si su comportamiento es irracional, no razonable o ya con un grado de madurez racional. La educación de la afectividad consistirá en ir logrando que las pasiones sean “racionales”, que estén gobernadas por la razón, y estas “pasiones más generalizadas comienzan a ejercer su influencia cuando el razonamiento de una clase menos precisa adquiere una especie de ponderación, cuando su temprana alegría por el acierto va tomando gradualmente la forma de resolución de lograr las cosas acertadas y cuando la primitiva elaboración pasa a convertirse en amor por el orden y la sistematización; cuando los niños llegan a interesarse verdaderamente por lo que existe realmente allí, cuando aprenden a posponer la recompensa con una concepción realista sobre el futuro, las

¹³⁷ Hay que tener en cuenta los años en los que Peters escribió sus obras. Hoy se han multiplicado este tipo de trabajos, y el interés por el estudio de la afectividad, desde distintas perspectivas. Se le puede considerar pionero en este interés considerando los avances de las otras ciencias mencionadas.

¹³⁸ Cfr. PETERS, R. S., “La educación de las emociones”, p. 447.

pasiones comienzan a arraigar en ellos y más tarde llegan a diferenciarse de una manera más precisa en las distintas disciplinas”¹³⁹.

Para ello se requiere una educación teórica, como la que ofrecen la historia y la ciencia, y que son expresadas y practicadas ya por instituciones especiales; ésta sería la educación, por decirlo así, remota. Pero más directamente se requiere una formación que ayude a ir logrando la actitud antes mencionada. Esta educación práctica —también con base en el carácter racional de las pasiones— consiste en ir adivinando cuáles son los motivos y las intenciones de los educandos para lograr transformar su marco de referencia hacia “esferas interpersonales y morales”, es decir, ayudar a pensar en los motivos de los demás para contrarrestar las reacciones e impresiones auto—referenciales, de modo que “la condolencia puede convertirse en una compasión más firme y la cautela animal en una prudencia más reflexiva”¹⁴⁰.

En este punto, Peters sigue el análisis aristotélico, pero afirma: “El describir la transformación de las pasiones ‘naturales’ tales como el temor, el hambre y el apetito sexual sería más o menos intentar un análisis aristotélico de las virtudes, pero se debería poner más énfasis en el aspecto apasionado de la razón que en la teoría de Aristóteles. Aristóteles a diferencia de Platón que distinguía un nivel de deseo apropiado a la vida de la razón, sostenía que la razón sola no mueve nada. No estaba suficientemente enterado de que el uso de la razón es una empresa apasionada”¹⁴¹. El filósofo inglés, pues, comparte con el Estagirita la concepción de la razón en su vertiente práctica, pero no en cuanto a la teórica o especulativa. Aristóteles considera que la razón, en tal función pura (especulativa o teórica), realiza su actividad más digna y elevada, a través de la cual alcanza el bien más alto posible para el hombre y, por tanto, en ello consistirá la felicidad, al ser la actividad más perfecta; pero al igual que Peters, al considerar la actividad propia del hombre, afirma que debe ser una actividad no sólo de la mente, sino también del cuerpo. Por ello una vida puramente teórica, aunque mejor en términos absolutos, es demasiado excelente para el hombre; más que humana, es una vida propia de la divinidad y, como tal, es irrelevante para la práctica”¹⁴².

¹³⁹ *Idem*, “La razón y la pasión”, p. 219.

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² Cfr. ARISTÓTELES, *Eth. Nic.* X, 7, 1177 b 26-33; vid. también a 12-1177 b 26.

Esta educación de las pasiones —es decir, el ir las transformando para que sean cada vez más conformes con la razón— está, pues, íntimamente conectada con la consideración de los fines de la actuación; de manera que el educando vaya siendo capaz de actuar conforme a lo que le dicta la razón de acuerdo con el fin propuesto, y sin dejarse llevar por lo que las pasiones exijan en el momento presente: “llamamos fines de una acción humana (a la adecuación) con ciertos niveles de vida”, el nivel de vida racional¹⁴³.

De un modo más detallado, Peters divide el estudio de la educación de las emociones en dos grupos, el primero de los cuales se subdivide a su vez en cinco apartados:

- 1) Desarrollo de las valoraciones adecuadas: en este grupo explica su concepción acerca de la formación de los sentimientos:
- a. Acerca de la *justificación* de las valoraciones: plantea la importancia de este estudio con base en que se trata “inevitablemente de una cuestión moral (...). Cualquiera que esté relacionado con la educación de las emociones debe por ello abordar su tarea desde el punto de vista de una posición moral”¹⁴⁴. Tal carácter moral se debe a que la mayoría de las emociones pueden ser consideradas virtudes o vicios según se correspondan o choquen con los principios morales fundamentales, “tales como el respeto a las personas y la consideración de los intereses de la gente”¹⁴⁵.

En este campo, la psicología tiene dos funciones o papeles: el primero consiste en elaborar pruebas sobre las posibilidades que empíricamente posee la naturaleza humana, es decir, cuáles emociones resultan apropiadas y justificables en el hombre en cuanto tal; si los psicólogos pudieran mostrar que los seres humanos son incapaces de algunas valoraciones acerca de situaciones concretas (v. gr., de considerar los celos como una emoción sólo empíricamente justificable, como ha afirmado el filósofo Bertrand Russell)¹⁴⁶, ya desde el punto de vista experimental, debido a que ya

¹⁴³ *Idem*, “La razón y la pasión”, p. 209.

¹⁴⁴ *Idem*. “La educación de las emociones”, p. 439.

¹⁴⁵ *Ibidem*. Esta afirmación está muy en la línea aristotélica y tomasiana de la noción de virtud como perfección de las potencias, aplicado a las virtudes morales que orientan los movimientos de los apetitos inferiores hacia lo que la voluntad marca, guiada a su vez por la inteligencia.

¹⁴⁶ Cfr. RUSSELL, B., *Marriage and morals*, Allen and Unwin, Londres 1929.

están implicadas otras valoraciones (v. gr., con respecto a una relación especial con otra persona, como sería en el caso de los celos), tales investigaciones serían de gran utilidad para la educación: “la cuestión radicaré entonces no en si las personas deben mostrarse airadas o temerosas sino ante qué y de qué forma deben mostrarse así”¹⁴⁷. De este modo, la psicología se sitúa en su campo propio, sin intentar abarcar el propio de la educación de las emociones que —aunque tal afirmación no siempre resulte agradable a los mismos psicólogos— es del ámbito moral. Es decir, la educación de las emociones no tiene de ninguna manera un cariz negativo o despreciable, sino que muchas veces las emociones resultan “razonables”, y siempre humanas: es cuestión de estudiarlas en el contexto de lo que resulta valioso, y que consiste en estar de acuerdo con “el principio omnipenetrante del respeto por la verdad”¹⁴⁸.

El segundo punto en el que la psicología puede dar luz para la educación es acerca de la influencia de algunas emociones para recibir la acción educativa, ya sea por su presencia o por su ausencia (v. gr., algún sentimiento de amenaza o de inseguridad que impida el desarrollo de otras emociones o motivos necesarios para la conducta de un niño al que se quiere educar)¹⁴⁹.

- b. Prerrequisitos conceptuales de las valoraciones¹⁵⁰: se trata de una explicación o acercamiento a la complejidad teórica que tiene el análisis de las valoraciones contenidas en lo contingente, como son las emociones. Éste análisis pretende penetrar en las valoraciones que motivan o influyen “en términos de la relación de los conceptos implicados en las distintas valoraciones” y “las difíciles cuestiones empíricas sobre los procesos sociales por medio de los

¹⁴⁷ PETERS, R. S., “La educación de las emociones”, p. 439.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

¹⁴⁹ Cfr. *ibidem*, p. 440.

¹⁵⁰ En este punto, Peters menciona la teoría de Piaget, quien señala que los niños no pueden formar ciertos conceptos a menos que hayan formado primeramente otros, y afirma: “Difícilmente se necesita realizar experiencias complejas para demostrar esta afirmación” (*ibidem*). Sin embargo, esta cuestión debe ser considerada más desde el punto de vista del análisis conceptual para aportar algo en la esfera educativa de las emociones.

cuales tiene lugar la racionalización y moralización de las valoraciones”¹⁵¹.

- c. Creencias falsas e irrelevantes: muchas veces, la educación de las emociones deberá comenzar por hacer que los educandos basen sus valoraciones en “creencias bien fundadas”¹⁵², tales creencias son marcos o modos de ver las cosas que están en las personas a modo de convicciones añadidas a las valoraciones y que tiñen tales valoraciones de las situaciones concretas (un ejemplo es el ya utilizado de los celos: quien se encuentra en tal situación tiende a ver con ese lente todas las circunstancias).

Para la educación de las emociones tiene importancia porque “la determinación de examinar los hechos de la cuestión, de basar nuestras valoraciones en creencias bien fundadas, no es una disposición que sobrevenga naturalmente a la mayoría de los hombres”¹⁵³, sino que la tarea educativa debe comenzar por promover la capacidad de objetividad¹⁵⁴ en tales creencias, es decir, “el sentido de la realidad” de las personas (o lo que Freud llamó ‘ego’) requiere formación. Tal formación no consiste simplemente en informar bien a los niños, sino en hacer que posean una preocupación por la verdad y se sometan a ella con la disciplina suficiente.

- d. Reconocimiento de las emociones: este aspecto de la educación de las emociones consiste en que el educando sea capaz de valorar su propia condición objetivamente para poder ser dueño de ellas, distinguiendo lo que es producto de la imaginación o de la intuición, o lo que es una mera emoción pasiva. Tal capacidad de autoconocimiento (al que también denomina “proceso de reeducación” por consistir en la tarea de ‘revivir’ alguna experiencia anterior para obtener una penetración racional adicional) indica ya un cierto grado de madurez, y hace posible el que no se permanezca en “el estado de servidumbre humana” —

151 PETERS, R. S., “La educación de las emociones”, p. 440.

152 *Ibidem*.

153 *Ibidem*.

154 Resulta de interés hacer notar que también en este punto Peters logra dar un paso con respecto a los estudios anteriores: los psicólogos se habían preocupado más por el estudio de la irracionalidad de nuestras pasiones; Peters se propone “enseñar a los niños a ser razonables (...), saber cómo proceder positivamente así como conocer qué es lo que han de evitar” (*ibidem*).

parafraseando a Spinoza— por el que vemos lo que deseamos o nos comportamos de acuerdo con el talante y las valoraciones intuitivas¹⁵⁵.

- e. Sinceridad emocional: esta es una característica exigida —en opinión de Peters— para todo educador, para poder formar en la honradez y en la sinceridad, virtudes cardinales para la educación. Consiste en “estar dispuestos a revelar sus pensamientos y sentimientos a los demás (...), sin esto, no es posible que florezca ningún tipo de investigación corporativa”¹⁵⁶.

Se trata, como se ve, de revelar tales emociones y pensamientos en vistas al hallazgo de la verdad. El interés por esta cuestión es pertinente porque frecuentemente uno experimenta tendencias a engañarse a sí mismo o a los demás, por ejemplo, debido al miedo o a la vergüenza, y es necesaria la sinceridad para el desarrollo del conocimiento y del entendimiento de quienes se forma.

- 2) Control y canalización de la pasividad: este aspecto constituye el negativo y complementario de la tarea de desarrollar las valoraciones apropiadas. Consiste en contrarrestar las emociones o valoraciones que distorsionan u oscurecen la percepción y el juicio. Distingue dos métodos: contrarrestar una emoción por medio de otra emoción, es decir, fomentar los sentimientos buenos contrarios; y desarrollar esquemas de acción que funcionan como motivos de actuación, transformar “vagos anhelos en deseos determinados es de una importancia educativa manifiesta”¹⁵⁷. Afirma que tal influencia de sentimientos positivos y autotranscendentes es mucho mayor que las empleadas por los “puritanos” que acentuaban el “no” en tal educación, centrando en ello la fuerza de voluntad¹⁵⁸.

¹⁵⁵ Cfr. *Ibidem*, pp. 442-443. En esta sección, y las dos siguientes, Peters declara haberse ayudado de la lectura de WILSON, J., *Education in Religion and the Emotions*, Heineman, Londres 1971.

¹⁵⁶ PETERS, R. S., “La educación de las emociones”, pp. 443-444.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 445. También afirma: “Es necesario enseñar a los niños de tal manera que se vean encaminados a advertir por sí mismos las razones en pro y en contra de determinadas acciones” (*ibidem*, p. 446).

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 447. Esta afirmación petersiana también resulta de interés, sobre todo por el haber captado la importancia de una educación *en positivo*, que es lo que ahora es común en las entidades educativas, pero que ha ido evolucionando poco a poco. Poniendo en evidencia el error de centrar la fuerza de la voluntad en el ‘no’ a los sentimientos; los efectos negativos de

Termina su exposición de tal educación con una descripción en la que pueden extraerse pautas para la formación de la expresión de las emociones. Concibe este aspecto como un camino intermedio entre la pasividad extrema y la acción apropiada; pero afirma que “en este terreno abundan las especulaciones empíricas, pero falta un conocimiento bien fundado”¹⁵⁹.

3. EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

a) Formación de las cualidades mentales

Antes de abordar el problema del desarrollo de las cualidades mentales, es decir, cómo concibe Peters el proceso de formación de la perspectiva cognoscitiva que caracteriza al ser educado, es conveniente mostrar cuál es su teoría general de la noción de ‘desarrollo’ propiamente humano¹⁶⁰.

Para analizar si el concepto de ‘desarrollo’ es aplicable a los seres humanos y, por tanto, útil para su proceso formativo —además de contribuir con este estudio a la reconciliación de los diversos campos científicos especializados en la unión en vistas a la mejora del hombre como persona— se introduce en el análisis del mismo.

‘Desarrollo’ “denota unos cambios secuenciales de un tipo irreversible a través del tiempo y cuya dirección se considera en relación con algún resultado que es característico de lo que se desarrolla”¹⁶¹. De tal definición —afirma— pueden extraerse tres criterios:

1º. *Cierta estructura preexistente*: señala que la noción de ‘estructura mental’ no es totalmente lúcida, pero que suele entenderse con ella la forma en que están contenidos y relacionados en nuestra mente los modos de conciencia (tales como la comprensión, el deseo y el vernos afectados

este error —puritano, como él lo llama— se han manifestado ya como algo reconocido prácticamente de modo universal.

¹⁵⁹ *Ibidem*.

¹⁶⁰ Para el estudio de este tema se ha seguido fundamentalmente su obra “La educación y el desarrollo humano”, en DEARDEN, R. F.-HIRST, P. H.-PETERS, R. S., *Educación y desarrollo de la razón (Formación del sentido crítico)*, revisión y prólogo de J. M. Esteve Zaragoza, Narcea, Madrid 1982, pp. 464-482; revisada por el mismo Peters bajo la luz de los comentarios hechos por J. A. Passmore y P.H. Hirst.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 465. En este análisis Peters sigue el estudio de NAGEL, E., “Determinism and development”, en HARRIS, D. B., *The Concept of Development*, University of Minnesota Press 1957.

tados). Dentro de estas formas de conciencia se encuentran, por ejemplo “el principio causal (...), la estructura de medios con relación a un fin”¹⁶². Describe tales estructuras como normas que existen en nuestra mente para clasificar lo que comprendemos de las cosas como de diferentes tipos y para interpretar sus cambios¹⁶³.

Tales estructuras no son fijas, sino que están sujetas a cambio, es decir, se van transformando de acuerdo con las propias creencias e intereses y según las características de funcionamiento que se van adquiriendo; de este modo se van alcanzando diversos niveles de estructura mental o de comprensión¹⁶⁴.

2°. *Procesos secuenciales*: este criterio resulta más importante con respecto a la noción de desarrollo, y presenta aparentemente mayor dificultad para ser aplicado al desarrollo mental, ya que inicialmente solemos aplicar esta noción (‘secuencia’) a los niveles de desarrollo fisisociológico, en los que el proceso se realiza de un modo determinado. Mientras que en el hombre, los cambios se producen en dependencia y con gran influencia de los aspectos sociales: “Las bellotas no responden a las órdenes, a las instrucciones, a las explicaciones, etc. A nivel humano, las fases de desarrollo se hallan caracterizadas en términos del nivel de comprensión, de deseo, etc., que haya sido alcanzado y las formas en que un individuo pasa a través de las fases quedan expuestas en términos de su entendimiento de las normas y roles que son transmitidas principalmente por el lenguaje”¹⁶⁵.

¹⁶² *Ibidem*, p. 466.

¹⁶³ Cfr. *ibidem*.

¹⁶⁴ Cfr. *ibidem*, donde ejemplifica: “Si un niño ha alcanzado el nivel de comprensión del cambio en términos del principio causal, podrá ver satisfechos todo género de deseos, lo cual anteriormente no le resultaba asequible” (*ibidem*). De manera que tales principios se van alcanzando en parte de modo natural, y en parte por la experiencia; niega que con tal concepción esté afirmando la existencia de ideas innatas (deja de lado la controversia filosófica que viene desde Platón y que a través de Descartes, Locke, Leibniz y Kant ha llegado a las recientes especulaciones hechas por Chomsky) para afirmar que no hay necesidad de introducirse en él), sino que lo más aceptable es aplicar esta condición de una estructura preexistente, desde la cual se va desarrollando el ser humano. Esta concepción parece acercarse más a la elaboración de los primeros principios de Aristóteles y Tomás de Aquino, aunque no parece haber alcanzado esa profundidad.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 467. En su explicación, Peters sigue la teoría de acomodación y asimilación de Piaget, pero afirma que ésta, por tratarse de un modelo más bien biológico, sólo es aplicable metafóricamente (cfr. HAMLYN, D. W., “Los aspectos lógicos y psicológicos del aprendizaje”, en PETERS, R. S., *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires 1969, pp. 47-75).

Además de tales niveles de comprensión, es decir, de los niveles de entendimiento alcanzados con base en la capacidad personal de cada individuo, el entorno social —en los hombres— se va haciendo constitutivo de su mismo desarrollo; “gran parte del contenido del desarrollo es proporcionado por el entorno social. Los niños se modelan a sí mismos basándose en los otros”¹⁶⁶, y para ello lo que se requiere es que cada individuo lo “haga propio” a través de sus decisiones y elecciones. Con lo anterior puede decirse que para Peters es determinante en el desarrollo humano, específicamente para su formación mental, el aspecto social (de donde provienen las normas, creencias, el contenido moral), pero que viene muy en relación con el modo intencional, es decir, con la voluntariedad del educando. Peters se detiene a exponer la teoría de Kohlberg porque considera que su “esbozo general de las fases del desarrollo es bastante aceptable”¹⁶⁷. Pero le critica el haber dado sólo importancia a la *forma* de tal desarrollo; es decir, Kohlberg ha expuesto con detalle el proceso del desarrollo —incluyendo el moral— con base en el aspecto cognoscitivo, pero ha olvidado la importancia del *contenido*, de la unión con la experiencia, de la formación a través de medios distintos a la mera instrucción y enseñanza. Está de acuerdo con su teoría en cuanto al orden de las fases de desarrollo —tres etapas sucesivas: egocéntrica, trascendental y autónoma, ya definidas por Piaget— y en cuanto a que una presupone a las anteriores; se trata de la teoría interaccionista de Piaget; pero le reprocha el que no da lugar a una correcta fundamentación para la objetividad en la moral¹⁶⁸.

3°. *Estado final* del desarrollo: Peters distingue entre las formas especializadas de desarrollo en las diversas cualidades humanas racionales y el completo desarrollo *personal*; esto es, el hombre puede poseer determinadas capacidades o cualidades mentales en grados más o menos considerables de desarrollo y no haber alcanzado un pleno desarrollo, en todos los aspectos. Las cualidades humanas “se hallan relacionadas con la

¹⁶⁶ *Ibidem*.

¹⁶⁷ Cfr. *ibidem*.

¹⁶⁸ Cfr. también PETERS, R. S., *Moral Development and Moral Education*, Allen and Unwin, London 1981, pp. 147-152 y 83-115; KOLHBERG, L., *Stages in the Development of Moral Thought and Action*, no publicado; *Early Education: A cognitive developmental view*, en “Child Development”, vol. 39 (1968), pp. 1023-1034; PIAGET, J., *The Child's Conception of Physical Causality*, Kegan Paul, Londres 1932).

forma en que nosotros realizamos diversas actividades”¹⁶⁹: crítica, creativa o con integridad moral; tales cualidades son objeto de admiración, más que de aprobación. Con estos términos, Peters se refiere al *status* superior que comporta el alcanzar un mayor grado de desarrollo personal: “‘ser una persona’ está relacionado conceptualmente con tener lo que yo denomino un punto de vista afirmativo, con valoración, decisión y elección, y con ser en cierto grado un individuo que determina su propio destino mediante sus elecciones. Está relacionado (...) con el desarrollo de la razón en sus diferentes aspectos”¹⁷⁰. En este sentido, potencialmente, todos somos personas; pero cuando se han desarrollado alguna o algunas de estas cualidades humanas en la esfera en que tal persona se ha consagrado, entonces aplicamos a tal persona adjetivos como “es una auténtica persona”, por ejemplo¹⁷¹. Con ello, lo que se quiere decir es que “el desarrollo personal (...) no es diferente del desarrollo dentro de los diversos modos de experiencia, mas bien consiste en el desarrollo de cualidades mentales que son ejercidas en estos modos de experiencia”¹⁷².

Con esta explicación, Peters expone lo que es específico en su pensamiento en relación con la teoría de Kohlberg y Piaget: el hecho de que no cabe la existencia de “poderes mentales” generales que puedan ser ejercidos en el vacío (como podría concluirse de la teoría cognitiva de Kohlberg), sino que el desarrollo personal presupone el desarrollo de cualidades humanas en los diferentes modos de experiencia, es decir, en estrecha conexión con el contenido, y tales “cualidades proporcionan (un crecimiento...) que se extiende a los distintos modos de experiencia”¹⁷³, que hace a la persona alcanzar un mayor grado de desarrollo personal.

¹⁶⁹ PETERS, R. S., “La educación y el desarrollo humano”, en DEARDEN, R. F.-HIRST, P. H.-PETERS, R. S., *Educación y desarrollo de la razón (Formación del sentido crítico)*, p. 474.

¹⁷⁰ *Ibidem*, p. 475.

¹⁷¹ Cfr. *ibidem*.

¹⁷² *Ibidem*, p. 478. Puede una persona, pues, no haberse “desarrollado de una manera general, pero en la esfera que ha elegido para dedicarse a ella ha manifestado algunas cualidades que se encuentran íntimamente relacionadas con el hecho de ser una persona” (*ibidem*, pp. 475-476).

¹⁷³ Cfr. *ibidem*, p. 477. Donde explica que se trata de la importancia de poseer destrezas prácticas en las que se aplique lo poseído teóricamente. Acentúa, por ello, la importancia que en la formación —también en la propiamente intelectual— tienen la práctica y el entrenamiento en lo concreto (desarrollo de la razón práctica); ya sea, siendo crítico o creativo, en la ciencia o en la pintura. Aunque sea circunstancial para la cualidad en sí el contenido concreto al que se

Peters considera de especial importancia actualmente un estudio preciso y científico acerca de las fases o modos de comprensión interpersonal o entre las personas, tomando en cuenta la actuación en tales concepciones de las emociones, valoraciones y motivos; Piaget lo ha hecho en los modos científico, matemático y moral; algunos psicólogos —como Freud— han mencionado las influencias, v. gr., de algunas creencias en nuestra actuación. Pero falta una mayor profundización en cuanto al enfoque cognoscitivo que tienen los factores emotivos en la conducta¹⁷⁴.

b) Aplicación al ámbito educativo: el *curriculum*

El propósito de esta línea educativa es eminentemente práctico, y “lo moral” es concebido como la intención de practicar lo aprendido, es decir, se equipara con la intencionalidad del educando; el objetivo esencial es esclarecer metas y evaluar las decisiones de juego. Se distingue la asimilación moral de la mera eficacia instructiva. En la obra citada, Scheffler cita a Peters, con quien está de acuerdo —han trabajado juntos— en la necesidad de fundamentación por parte de las ciencias educativas en la filosofía, en vistas a lograr una mayor precisión en los términos, evitando el estar vagando en generalidades. Para Scheffler son necesarias las definiciones, por ejemplo, de la naturaleza humana, del hombre, para poder orientar correctamente la educación, pero más eficaces y reales son las definiciones programáticas (las primeras o filosóficas son entendidas como las fórmulas correctas formal o lógicamente, mientras que éstas son aquellas elaboradas en vistas y como consecuencia de la misma práctica);

aplique: “el ‘ser crítico’ puede ser entendido en términos de esta forma general de procedimiento que posee un contenido variable” (*ibidem*, p. 476).

174 Cfr. *ibidem*, pp. 478-479. Acerca de la doctrina de Piaget, puede aclarar recordar que su principal aportación al campo psicológico es su teoría sobre la inteligencia como la manifestación superior de la conducta humana. Nacido en Suiza, es considerado el psicólogo más renombrado de habla francesa; nombrado Doctor *Honoris Causa* por las Universidades de Harvard, París, Bruselas y Río de Janeiro. Concibe la inteligencia como un conjunto de acciones interiorizadas, cuyo fin es lograr la armonía del individuo con el medio, a lo cual llama ‘adaptación’: subraya la unidad profunda —funcional— de la evolución mental; pero parece que sus últimos fundamentos son evolutivos, es decir, que toda operación humana no tiene ulterior fin que el material de adaptación; aunque para ello realizó importantes estudios con base en la observación, muy útiles pedagógicamente, con respecto a las necesidades y resortes del niño en cada momento evolutivo para lograr los medios educativos más eficaces; formuló líneas de avance en Genética, siempre en vistas a las Ciencias de la educación; mostró un gran empeño por la psicologización de la enseñanza (con base en Rousseau), y ayudó a formular los postulados de la Escuela Nueva.

de ahí la necesidad de la *praxis*, más que de la teoría, entendida como la inducción de la realidad misma. Pero en este punto, Scheffler está en desacuerdo con Peters en cuanto al valor de una “naturaleza” humana: para el primero “existe un número indefinido de definiciones posibles de la naturaleza humana, indefinidas formas de entender concretamente la estructura y capacidades del hombre (...). Elegir una de estas concepciones haciendo hincapié en su corrección, y proceder a la deducción de consecuencias prácticas, en función de la estructura del *curriculum*, por ejemplo, tal como se procede a menudo, significa incurrir en una falacia”¹⁷⁵. Para Scheffler, la prueba de valor evaluativo son, pues, sus consecuencias prácticas, nunca una “definición descriptiva puede convertirse en programática *a priori* (...), su adopción debe seguir, y no preceder, a la evaluación moral y práctica de los programas que proponen”¹⁷⁶. “La investigación de los significados no puede ser un sustituto de semejante evaluación”¹⁷⁷.

Peters define el *curriculum* como la “serie de experiencias de aprendizaje estructuradas con la intención de lograr ciertos objetivos”¹⁷⁸. Estos objetivos educativos serían, en primer lugar, modos de experiencia necesarios para estimular aquellas cualidades humanas que son constitutivas del desarrollo personal:

Los modos de experiencia deberían ser estudiados —afirma— corporativamente por filósofos y psicólogos. Los primeros se encargarían de investigar cuáles son los *modos de experiencia* a los que contribuye cada materia escolar (en conjunto con los diferentes especialistas en cada asignatura). Mientras que los psicólogos tendrían que estudiar qué contenidos y métodos son los más adecuados para estimular el desarrollo —fase a fase— de los niños. Todo ello en vistas a lograr el desarrollo específico en sus cuatro aspectos: físico, intelectual, social y emocional.

Para lograr el completo desarrollo personal —en el que distingue un “mínimo común múltiplo” (el mantenimiento de la estructura básica del

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 27.

¹⁷⁶ *Ibidem*.

¹⁷⁷ *Ibidem*.

¹⁷⁸ *Ibidem*, p. 480. El tema del *curriculum* o “programa de estudio” actualmente posee un interés directo con los problemas e investigaciones educativas, vid. la obra de SCHEFFLER, I., *El lenguaje de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires 1970, I, pp. 59-77; ya que su estudio puede ejercer “consecuencias prácticas útiles en relación con el esclarecimiento de las metas y las políticas que han de seguirse” (p. 111).

hombre como animal racional o salud mental) y un “máximo común divisor” (el desarrollo pleno de las capacidades racionales)—, Peters propone la enseñanza de las humanidades. Estas disciplinas brindarán gran ayuda para el desarrollo de la comprensión interpersonal y para “ayudar a las personas a hacerse más vivamente conscientes de la situación en la que se hallan colocadas como seres humanos, ampliar su gama de elección y proporcionar una información para realizar elecciones con mejor conocimiento de causa”¹⁷⁹. Aunque, dice, no existe investigación que revela la influencia de las humanidades en ello.

Lo que sí —afirma— es indiscutible, es que aunque estas cualidades mentales son generales “sólo pueden ser adecuadamente desarrolladas a través de la iniciación y del dominio de estos modos de experiencia. La creatividad sin competencia es falsa; el mostrarse crítico sin un dominio de algún contenido y sin un adiestramiento en la argumentación significa simplemente ser falaz; la autonomía, sin una conciencia informada de las posibilidades, es tan solo una protesta romántica; y la integridad, sin la disciplina de una tradición moral, es un ensalzamiento vacío”¹⁸⁰. En este texto se pone nuevamente de manifiesto la importancia que para Peters tiene el contenido en la educación; se trata de un verdadero acercamiento a la realidad, en oposición a las corrientes formalistas que alcanzarían un mero proceso de adaptabilidad o plasticidad racional; con tal proceso de mejora personal, Peters se acerca más al uso del término *praxis* en el sentido aristotélico, ya que en el terreno educativo estamos hablando de realidades cambiantes que tienen su fundamento en el carácter cognoscitivo que Peters propugna que impregna tanto el ámbito intencional intelectual, como el área de las emociones y de los motivos de la actuación¹⁸¹.

El *currículum*, pues, deberá hacerse con base en tales contenidos (expresados en la necesidad de iniciar y dominar modos de experiencia) —aquellos que los filósofos determinen que son más pertinentes, sin que el autor inglés mencione algunos en concreto—; sí sugiere, en cambio, como se ha mencionado, la enseñanza de las humanidades por la apertura que brindan al educando; necesarios para cada fase educativa, según el

179 “La educación y el desarrollo humano”, p. 481.

180 *Ibidem*, pp. 481-482.

181 Cfr. PETERS, R. S., *La Filosofía de la Educación*, p. 58, donde sugiere: “la necesidad de hacer un trabajo más serio en el terreno de la teoría ética, para justificar los principios básicos que sustentan todo el enfoque progresista de la educación”-

grado de desarrollo alcanzado y en vistas a las cualidades humanas pertinentes para cada individuo.

La posibilidad de realizar tal *currículum* estriba en que todo ámbito del ser humano posee un aspecto cognoscitivo: “el desarrollo de motivos y emociones es inseparable del desarrollo de los modos de experiencia cada uno de los cuales posee sus diferentes fases cognoscitivas”¹⁸². Explica su postura, en oposición a aquellos que suelen confinar tales áreas (afectiva y motivacional) a la mística, psicoanálisis u otro campo lóbrego e incognoscible¹⁸³.

En conclusión, lo que para Peters es indiscutible es la necesidad de una labor conjunta entre filósofos, psicólogos y demás especialistas en la materia. De Freud, por ejemplo, toma la conexión entre ciertas formas defectuosas de funcionamiento y los errores en la creencia acerca de uno mismo o de otras personas. Concluye: “Un mejor entendimiento (de estas fases de comprensión y de su conexión con el actuar) ayudaría a los educadores y a los padres a conocer no sólo cuáles son las fases cruciales, sino qué tipo de situación hay que evitar si pretenden reducir al mínimo las ocasiones para un desarrollo desmedrado o torcido. (Y cómo) las diferentes materias contribuyen al desarrollo de manera que el individuo pueda llegar a verse a sí mismo y a los demás de una forma mas objetiva y menos referida a sí mismo”¹⁸⁴.

4. ANÁLISIS VALORATIVO

Se ha mencionado la seriedad con que Peters aborda la tarea de conciliar —analizando lo que de valioso pueda encontrar— la filosofía clásica (Aristóteles, fundamentalmente) con los avances de la ciencia moderna, tanto educativa, como psicológica, sociológica y también filosófica. Su objetivo es pedagógico: ayudar al educando a desarrollar sus capacidades al máximo, lo cual se logrará a través de la formación de la razón, en cuanto ésta es la que gobierna todos los demás aspectos de la vida humana.

El objetivo de Peters es elaborar una visión completa de lo que exige la actividad educativa: no sólo en cuanto al aspecto técnico, sino que abarque todo lo propio del ámbito humano. Contra cualquier reduccionis-

182 PETERS, R. S., “La educación y el desarrollo humano”, p. 479.

183 Cfr. *ibidem*.

184 *Ibidem*, p. 479.

mo que intenta dar una visión parcial de tal actividad (Peters menciona el utilitarismo, el pragmatismo formalista, entre otros) y negando igualmente la posibilidad de una educación ‘neutra’, rompe con una filosofía excesivamente teórica y propone una teoría educativa que ayude a desarrollar un *saber práctico* que —como Aristóteles expuso— se conoce únicamente a partir del ejercicio de aquello que se estudia, del mismo modo que sucede con otros saberes prácticos (como es el caso de la ciencia ética). Se trata, pues, de una formación práctica efectiva, con fundamento teórico. Tal educación será el medio por el cual el educando actuará bien, con mayor libertad, responsabilidad y en provecho de la propia mejora.

El fundamento teórico radica, pues, en la búsqueda de la verdad. La verdad, para el filósofo inglés, tiene un valor esencial en esta tarea, ya que su fin es lograr el uso ideal de la razón en la vida social y en la autonomía personal: “la preocupación por la verdad está firmemente entreverada en la vida humana”¹⁸⁵.

En la obra citada —“La justificación de la educación”—, Peters afirma que: “*Saber* implica que lo que se dice o piensa es verdad, y que el individuo tiene razones para decir lo que expresa o lo que piensa”; pero distingue entre tener “*razones utilitarias*” para justificar tener un concepto del conocimiento, y para expresar la importancia que tiene el conocimiento en la vida de la sociedad y del individuo” y “otro tipo de valor (...) *independiente de su beneficio*”. Tal valor de la verdad en sí es aquél que Sócrates y Platón daban a la verdad¹⁸⁶.

185 PETERS, R. S., “La justificación de la educación”, en *Filosofía de la Educación*, FCE, México² 1977, p. 455. Sin que ello signifique “que otras preocupaciones no sean más valiosas” (aspecto que trata con mayor detenimiento al profundizar en la formación moral), sí implica que es indispensable para la vida verdaderamente humana, que es la vida según la razón. Tal búsqueda de la verdad “es un tipo de valor (los valores de la razón) (...), hay otros valores, por ejemplo, el amor a los demás, el evitar el sufrimiento...”; pero cuando hay conflicto, no afectan al *statu* general del amor a la verdad” (cfr. *ibidem*, p. 465).

186 Cfr. *ibidem*, pp. 447-448. Para Aristóteles, la verdad tiene una estrecha relación con la utilidad; en ningún momento estos dos conceptos de *teoría* y *praxis* tienen en su pensamiento un uso que combata al otro: “Hay —dice— cinco facultades (o vías) por las que el alma asintiendo o disintiendo alcanza la verdad: *sophía*, *noûs*, *epistémē*, *phrónesis*, *téchne* (ARISTÓTELES, *Ética Nicomachea*, VI, 3, 1139 b 15-17); por tanto, la verdad es tarea de ambas partes de la razón, de la razón teórica y de la razón práctica (cfr. *ibidem*, 1139 a 26-27). Si hay, pues, tal verdad práctica, para Aristóteles verdad y utilidad o verdad e interés tienen que apoyarse mutuamente, porque sin ese mutuo apoyo no cabría extender el concepto de verdad a la vida, a la *praxis* y al interés. Es decir, para el Estagirita, la idea de verdad no está separada de la *praxis*, sino que —por el contrario— intenta sacar provecho —si puede hablarse así— del concepto de utilidad e interés para la misma teoría (o búsqueda desinteresada de la verdad en sí); el re-

Aunque en esta obra, Peters parece haber dado valor a la verdad en el sentido teórico especulativo, su interés fundamental es práctico. Interesa la formación de la razón y la actividad intelectual en la vertiente praxeológica aristotélica. Peters estaba preocupado por el hombre, dentro de su contexto social, pero con la mira en el individuo y en la vida que debe vivir¹⁸⁷. Con este punto de mira —el antropológico— no se elimina la pregunta sobre qué es el bien, sino que se trata de alcanzar cuál es el verdadero bien del hombre (lo valioso, lo deseable, lo virtuoso, en Aristóteles) a través de la pregunta práctica y útil acerca del cómo y por medio de qué se hace bueno el hombre. En este sentido, el Estagirita afirma que para saber lo que tenemos que hacer hay que hacer lo que queremos saber¹⁸⁸; y Peters: “Las cosas que debemos de aprender antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas; los hombres se vuelven constructores construyendo, y ejecutantes de la lira tocando la lira; también nos volvemos justos ejecutando actos justos, moderados ejecutando actos moderados... Pero no es justo y moderado el hombre que hace estos actos sino el que los hace como hombre justo y moderado”¹⁸⁹.

Dado el carácter práctico que posee la educación, juzga el filósofo oxoniense que la transmisión de lo más importante —la verdad y los demás valores— se constituye a través del ejemplo y de la explicación (de la doctrina): la captación de una actitud, de una habilidad, o incluso de los mismos valores, no constituye el término de un proceso, sino que forma parte tanto de las tradiciones que se transmiten como el modo en que se hace. Y, como tal educación es para la persona humana, y lo propio suyo es la razón, tal educación será fundamentalmente dirigida a la razón

sultado de tal empeño es precisamente la verdad práctica. Su función, pues, es la de constatar los estados de cosas y de relaciones entre ellas, de modo que —desde dentro de la misma *praxis*— se hace capaz de conocer las verdades morales (cfr. INCIARTE, F., *El reto del positivismo lógico, El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid 1974, pp. 169-172).

187 Cfr. ELLIOT, R. K., “Richard Peters: a philosopher in the older style”, pp. 58 ss. Por ello, el profesor Elliot considera la obra de Peters como “una creación en el gran estilo”, necesaria para su época, “como un sistema al estilo antiguo” (comparándola a la concepción estoica, eminentemente ética, o también equiparable —dice— a la cristiana; también menciona a la marxista). Alaba tal obra por haber ampliado la noción de la labor del filósofo de la educación a algo más que una ayuda al profesor en clase: a una formación perenne, personal, perfeccionadora; y por su segura fe en la tradición formal intelectual (pp. 65 ss.).

188 Cfr. ARISTÓTELES, *Eth. Nic.* II, 2, 1103 a 32-33.

189 PETERS, R. S., *Authority, Responsibility and Education*, Allen and Unwin, London³ 1973, p. 129.

misma, en cuanto a su capacidad de mejorar: “No llamaríamos educado a un hombre que supiera de ciencia pero que no le importara la verdad, salvo para tener agua caliente o tortas calientes”¹⁹⁰.

Ahora bien, tal verdad práctica necesita de la teoría, es decir, precisa un conocimiento. Pero un conocimiento con unas características muy peculiares, dado el carácter artístico-técnico (es una tarea) unido al carácter moral (que implica un rendimiento)¹⁹¹ que posee la actividad educativa. No requiere necesariamente un conocimiento especulativo¹⁹². El conocimiento que sí es indispensable para el saber educativo es el conocimiento del fin para poder “determinar los estándares particulares de la virtud, o qué rendimientos se consideran valiosos y qué razones apuntalan esta consideración. Es decir, qué argumentos dan cuenta del motivo por el que la racionalidad del hombre valora determinados estándares en desmedro de otros”¹⁹³.

Toda educación será, pues, en función de la actividad más humana, que para Peters es la actividad de la razón; pues bien el fin final de la educación debería consistir en el acto mejor de aquella actividad, como sostiene Aristóteles. Es un hecho de experiencia indiscutida, por su evidencia, que todo el mundo aspira a la felicidad; de donde el Estagirita procede al estudio del objeto de la actividad más feliz. Pero Peters no

190 *Ibidem*, p. 91. Otros textos en que se refleja el valor de la razón en las exigencias de la vida verdaderamente humana son: “... la vida humana es un contexto en el cual las exigencias de la razón son ineludibles” y “la vida humana es inteligible únicamente en el supuesto de que las exigencias de la razón se admitan, y que se entretengan en la trama de la vida humana” (PETERS, R. S., “La justificación de la educación”, en *Filosofía de la Educación*, FCE, México² 1977, pp. 452 y 453-454).

191 El carácter moral es entendido en el pensamiento de Peters en un sentido amplio: como la dimensión voluntaria de los actos humanos (en frase de TOMÁS DE AQUINO: “Los actos, en cuanto que son voluntarios, pertenecen a la materia moral y son ordenables al fin de la vida humana”, *In I Ethic.*, lect. 2, n. 27).

192 “Un conocimiento teórico, desvinculado de la *praxis* (acción) resulta inoperante frente a la *praxis*” (VICENTE, A. J., *El carácter práctico del conocimiento moral*, Universidad de Navarra, Pamplona 1980, p. 38). Conviene hacer notar la distinción que existe entre un saber pedagógico —el que implica tales conocimientos especulativos, en cuanto ciencia de lo educativo, por tanto, saber acerca de lo necesario— y saber meramente educativo —saber educar—. A este último se refiere Peters.

193 PETERS, R. S., *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires 1969, p. 18. Además de la intencionalidad en que consiste la acción educativa y su moralidad, ésta última también requiere —en cuanto moralidad— la conexión con lo valioso; la conexión en sí “puede hacerse independientemente del contenido”, pero es “una cuestión diferente” la de determinar tales estándares (cfr. *ibidem*).

menciona tal fin final. Peters se refiere a ‘objetivos’ como necesarios por su función social y práctica (para unificar esfuerzos, materias, etc. de los profesores); los fines se plantearían según el contexto social, en el sentido racional que poseen las tradiciones, en cuanto poseedoras de la verdad práctica contenida en los hábitos buenos de una colectividad. En última instancia, también en Aristóteles es observable tal acento y necesidad para la formación ética de los aspectos sociológico e histórico en su filosofía práctica.

Con respecto a la felicidad, afirma Peters: “la educación puede aumentar la conciencia en una persona de varias formas, eliminando cierta ignorancia, irracionalidad e insensibilidad que son obstáculos para ser felices (...), sin embargo la educación nunca puede promover, ni muchísimo menos garantizar la felicidad”¹⁹⁴.

Es quizá por ello que tal conexión con lo valioso queda sin un fundamento verdaderamente objetivo, como puede leerse: “la educación no selecciona ni elige tipo alguno de tarea o rendimiento (...), la gente difiere en su estimación de lo deseable (...), en su apreciación de los rendimientos y estados mentales que podrían merecer este calificativo. Esta diversidad es la que explica las controversias sobre las ‘metas’ de la educación (...). Las discusiones relativas a los fines de la educación son intentos de dar un contenido más preciso a la noción de ‘hombre educado’, es decir, a la del hombre que alcanzó un estado mental deseable en algún sentido”¹⁹⁵. No se alude, pues, a finalidades extrínsecas a la educación misma, sino que —desde la misma praxis humana— Peters consigue esclarecer lo esencial de la actividad educativa: lo esencial de la actividad humana es lograr vivir una “vida según la razón”, para lo cual se requiere una “mejora personal”; ello es deducido por Peters al modo que en la filosofía aristotélica tiene la razón práctica de alcanzar la verdad: a través de la *praxis*, es decir, de aquellas acciones que llevan al hombre a alcanzar un estado mental deseable, las que conducen a un rendimiento. La misma noción de ‘hombre educado’, en el pensamiento de Peters incluye tal verdad: “nos resistimos a llamar educado al hombre meramente bien

194 PETERS, R. S., *Essays on Educators*, Allen and Unwin, London 1982, p. 36. Aristóteles establece que en base a este hecho, puede darse sentido a la vida humana; sin ella, ninguna otra cosa podrá hacerlo.

195 PETERS, R. S., *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires 1969, pp. 19-20.

informado. Ser educado requiere también alguna comprensión de los principios, de la ‘razón de ser’ de las cosas”¹⁹⁶.

Y, más adelante: “el conocimiento que debe poseer un hombre para ser calificado de educado debe estar estructurado dentro de su forma de ver las cosas”¹⁹⁷. De la consideración de tal verdad alcanzada mediante el conocimiento práctico de los principios, es decir, del hecho de que tal modo de concebir actividad intelectual exige una relación de toda la persona con la realidad exterior como apoyo para lograr su propia mejora y alcanzar así la “comprensión de los principios”, el profesor Altarejos deduce que puede hablarse de contemplación; en contraposición con la mera actividad formal o discursiva, que “se aleja progresivamente de la dinámica existencial”, con base en que “las exigencias y postulados del conocimiento son propios e independientes” en cuanto pueden fundarse en el propio dinamismo. En cambio, la dinámica personal no puede dejar de fundarse en su relación con la realidad¹⁹⁸.

Para Aristóteles, las acciones del hombre compuesto, entero —no las que son propias e independientes del intelecto— cuando son realizadas rectamente, dan lugar a la virtud moral, la cual concibe como una disposición estable de saber elegir la ‘áurea mediocridad’ en el comportamiento, cuando esto supone la inclinación contraria¹⁹⁹. Tal virtud ética se logra repitiendo acciones buenas²⁰⁰, pero para el filósofo griego la función intelectual que conoce el bien verdadero es un presupuesto para la actividad de la razón práctica, también en el ámbito de las acciones humanas: para conocer cuál es el justo medio para lograr la virtud. Tal será el cometido de la virtud de la prudencia, la cual considera una virtud intermedia —o, más precisamente— que participa tanto de la calidad de virtud moral como de la de dianoética²⁰¹.

196 PETERS, R. S., *Ibid.*, p. 22.

197 *Ibidem*.

198 Cfr. ALTAREJOS, F., *Educación y felicidad*, EUNSA, Pamplona 1983, p. 137.

199 Cfr. ARISTÓTELES, *Eth. Nic.* II, 6, 1106 b 18-28.

200 A diferencia de las virtudes dianoéticas o intelectivas que se adquieren principalmente por medio del método inductivo, buscando las respuestas de las diversas cuestiones, partiendo de la experiencia, del sentido común de las personas. Tales virtudes tienen incidencia en la educación en cuanto que son las que hacen conocer en qué consiste la verdad y la felicidad; y el pedagogo deberá proporcionar los conocimientos en el momento oportuno y adecuado a la mente del educando.

201 En el plano de las virtudes morales, Aristóteles no duda en afirmar que la virtud más alta es la justicia, dado que considera que cubre toda el área de la virtud, además de haber permanecido

La actividad educativa petersiana es, pues, perfecta en cuanto posee el fin en el acto mismo, aunque no lo posea en plenitud, y por ello tal acción es agradable y gustosa, y puede llamarse virtuosa (en el lenguaje aristotélico) o valiosa y deseable (en el petersiano). Lo que falta en la concepción petersiana de *praxis* es el elemento que hace posible en la filosofía aristotélica que la *praxis* dé razón de sí, es decir, la *praxis* —en su vertiente práctica— no puede ser su mismo fundamento porque entonces caeríamos en un círculo vicioso o en convertir a la misma *praxis* en *poiesis*, en producción, en un hacerse por otra cosa; tal movimiento, tal tensión, tal proceso, si no se quiere afirmar que el último fin del hombre consiste en un camino de perfeccionamiento interminable, requiere un fundamento. Es necesario que el hombre posea un fin último y que éste sea conocido no prácticamente, sino especulativamente; tal es la razón teórica aristotélica, entendida como *praxis* perfecta. Esta *praxis* perfecta o teoría en todo su sentido es irrelevante para la práctica pero es su *condición de posibilidad*; en sí es incompleta, y no propiamente humana, Aristóteles le atribuye características divinas. Por tanto, desde el punto de vista antropológico, la *praxis* perfecta o contemplación es sólo actividad de la mente —por esto no perfecciona a todo el hombre—, mientras que la *praxis* de la razón práctica (como la entiende Peters) es la actividad del hombre completo, es la actividad más humana y la que lleva al hombre a su perfeccionamiento en cuanto tal. El límite que posee la filosofía petersiana es una falta de fundamentación de la *praxis* en cuanto tal, pero en sí su teoría educativa puede sustentarse a través del valor de la verdadera actividad humana en cuanto que por connaturalidad con la virtud con base en el hábito o con la acción buena, el hombre *se hace* capaz de captar los principios prácticos o morales de actuación²⁰².

en un plano puramente fenomenológico en sus finos análisis acerca de los varios aspectos de cada una de las virtudes, y por el hecho de que las convenciones morales de la sociedad en que vivía, frecuentemente le influían de modo decisivo (cfr. REALE, G., *Storia de la Filosofía Antica, II. Platone e Aristotele*, Vita e Pensiero, Milano⁵ 1987, pp. 499-507).

²⁰² Aristóteles desarrolla toda su doctrina de la razón y de su incidencia en el actuar humano en la *Ética Nicomaquea* y en la *Ética a Eudemo*, fundamentalmente; en la *Metafísica* ofrece la crítica general a las ideas o formas separadas platónicas y su descubrimiento genial de que el bien —y por lo tanto el fin— no pueden encontrarse sino en el terreno del movimiento y de la actividad; al estar Peters estudiando propiamente una actividad contingente y no perfecta, como es la educación, a través del mismo obrar puede alcanzar *verdades*, es decir, mediante la experiencia y la utilización de la razón práctica, como se va viendo, va comprendiendo cómo ha de ser la actividad más perfecta del hombre. Cfr. para un estudio de la relación entre las nociones del bien, fin y actividad humana ALVIRA, R., *La noción de finalidad*, EUNSA,

En el presente estudio no se pretende analizar cómo concibe Peters la formación moral, pero es un tema que aborda nuestro autor, y posiblemente dará luz a lo recogido en el presente análisis. Como se ve, no es fácil encuadrar la fundamentación filosófica o teoría de la educación del filósofo estudiado, ya que sus concepciones se encuentran entremezcladas en sus diversas obras. En el presente texto se procuró encontrar todas las aportaciones que brinda al ámbito de la Filosofía de la Educación, tan poco valorada en su momento y aún actualmente: mostró los límites de las propuestas que se encontraban en su época en cuanto al valor de la educación, y aportó brillantes vías de solución. También se hacen notar los límites de este pensamiento: aún comprendiendo a fondo la vía práctica de conocimiento y alcance de la verdad, no parece haber ahondado suficientemente en la filosofía aristotélica, de la que se considera deudor, en cuanto a la necesidad de un fin último que dé sentido a toda la acción, de una concepción clara de la naturaleza del hombre que se pretende educar para poder cerrar el proceso al infinito al que podría irse la *praxis* del hombre 'iniciado'. Aunque en algunos momentos parece que sí posee tal fundamento: p.e., cuando menciona la capacidad de *teorizar* de la razón, no se refiere precisamente a la *teoría* aristotélica, sino que da valor infinito y necesario a la razón dianoética, es decir, a la *ratio* en sí misma; dejando de lado la función sapiencial (conocedora de la esencia y de los últimos principios que darían la base metafísica a toda otra realidad). Esto significa que cuando habla de la 'razón' y de su 'función unificadora de la persona' y de la 'expansión del intelecto' no sale —aunque lo pretende— del ámbito de lo particular o científico.

Por otro lado, con la perspectiva moral puede preverse una fundamentación de la teoría educativa petersiana en el hábito, que haría posible una doctrina pedagógica capaz de sustentar una valiosa ayuda para el campo de la educación de la afectividad y para hacer una mejora sustancial de los currícula de estudio, con base en un mejor entendimiento de lo que exige la razón humana desde sí misma y con relación a los demás. Todo ello con el aprovechamiento de las aportaciones de la psicología y la so-

Pamplona 1978, pp. 95-174; cfr. también INCIARTE, F., "Ética y política en la filosofía práctica" y "Sobre la verdad práctica", en *El reto del positivismo lógico*, Rialp, Madrid 1974, pp. 159-187 y 188-216. Una crítica acerca de la limitación en la fundamentación antropológica de la teoría educativa de Peters puede encontrarse en CERVERA, E. A.-SAEZ CARRERAS, J., *Filosofía de la educación*, I, NAU Llibres, Valencia² 1985, p. 128; además del citado artículo del profesor Elliot.

ciología contemporáneas, que brindan valiosas investigaciones utilizables por la pedagogía.

R. S. Peters, como se ha dicho, es el filósofo de la educación más reconocido en la actualidad, por todas las aportaciones que se mencionan más arriba, sobre todo por hacer notar que la educación no posee sólo un valor utilitario: ser educado para..., sino que posee un valor en sí mismo, es algo propio y debido al hombre por la necesidad inmanente de su desarrollo como ser humano. El límite de su planteamiento es que no menciona nunca una definición de cuál sea tal naturaleza humana, y —posteriormente— él mismo reconoce que la visión de la educación como iniciación a una vida valiosa resulta incompleta, al no basarse en una concepción antropológica explícita y no dar suficiente atención a la dimensión social del hombre²⁰³. Como consecuencia de lo anterior, no queda claro cuál sea la finalidad de la educación, cuestión esencial para el estudio de cualquier *praxis*: “el punto de partida de la ciencia práctica es la experiencia del impulso intencional hacia un fin, que acompaña a todo hacer humano. Al objeto de este impulso intencional, al fin, se le llama bien”²⁰⁴.

203 Cfr. ALTAREJOS, F.-NAVAL, C., *Filosofía de la Educación*, EUNSA, Pamplona² 2004, pp. 26 - 27.

204 RHONHEIMER, M., *Ley natural y razón práctica. Una visión tomista de la autonomía moral*, EUNSA, Pamplona 2000, p. 52.

CUADERNOS DE ANUARIO FILOSÓFICO SERIE UNIVERSITARIA

(Los números que no aparecen están agotados)

- Nº 2 Angel Luis González, *El absoluto como "causa sui" en Spinoza* (1992), (1996, 2ª ed.), (2000, 3ª ed.)
- Nº 3 Rafael Corazón, *Fundamentos y límites de la voluntad. El libre arbitrio frente a la voluntad absoluta* (1992), (1999, 2ª ed. corregida)
- Nº 12 Blanca Castilla, *Las coordenadas de la estructuración del yo. Compromiso y Fidelidad según Gabriel Marcel* (1994), (1999, 2ª ed.)
- Nº 18 Rafael Corazón, *Las claves del pensamiento de Gassendi* (1995)
- Nº 22 René Descartes, *Dios: su existencia*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de José Luis Fernández-Rodríguez (2001, 2ª ed.)
- Nº 27 Tomás de Aquino, *El bien*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de Jesús García López (1996)
- Nº 29 Alfredo Rodríguez Sedano, *El argumento ontológico en Fénelon* (1996)
- Nº 34 Charles S. Peirce, *Un argumento olvidado en favor de la realidad de Dios*. Introducción, traducción y notas de Sara F. Barrena (1996); Versión on-line: www.unav.es/gep/Barrena/cua34.html
- Nº 35 Descartes, *Dios. Su naturaleza*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de José Luis Fernández Rodríguez (1996) (2001, 2ª ed.)
- Nº 41 Alfredo Rodríguez, *La prueba de Dios por las ideas en Fénelon* (1997)
- Nº 45 Gonzalo Génova, Charles S. Peirce: *La lógica del descubrimiento* (1997); Versión on-line: www.unav.es/gep/Genova/cua45.html
- Nº 46 Fernando Haya, *La fenomenología metafísica de Edith Stein: una glosa a "Ser finito y ser eterno"* (1997)
- Nº 48 Ricardo Yepes, *La persona y su intimidad*, edición a cargo de Javier Aranguren (1997), (1998, 2ª ed.)
- Nº 52 Ignasi Miralbell, *Duns Escoto: la concepción voluntarista de la subjetividad* (1998)

- Nº 55 David Hume, *Dios*. Selección de textos, introducción, traducción y notas de José Luis Fernández-Rodríguez (1998) (2001, 2ª ed.)
- Nº 58 Mercedes Rubio, *Los límites del conocimiento de Dios según Alberto Magno* (1998)
- Nº 60 Leonardo Polo, *La voluntad y sus actos (II)* (1998)
- Nº 64 Nicolás de Cusa, *Diálogos del idiota*. Introducción y traducción de Angel Luis González (1998) (2000, 2ª ed.)
- Nº 68 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro VI de la Metafísica de Aristóteles. De qué manera la metafísica debe estudiar el ente*. Traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 69 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro VII de la Metafísica de Aristóteles*. Prólogo, traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 70 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro VIII de la Metafísica de Aristóteles. Los principios de las substancias sensibles*. Prólogo, traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 71 Ignacio Falgueras Salinas, *Perplejidad y Filosofía Trascendental en Kant* (1999)
- Nº 75 Ana Marta González, *El Faktum de la razón. La solución kantiana al problema de la fundamentación de la moral* (1999)
- Nº 79 George Berkeley, *Dios*. Introducción, selección de textos y traducción de José Luis Fernández-Rodríguez (1999)
- Nº 82 Francisco Molina, *La sindéresis* (1999)
- Nº 87 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 15. Acerca de la razón superior e inferior*. Introducción, traducción y notas de Ana Marta González (1999)
- Nº 88 Jesús García López, *Fe y Razón* (1999)
- Nº 91 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 19. Sobre el conocimiento del alma tras la muerte*. Introducción, traducción y notas de José Ignacio Murillo (1999)
- Nº 92 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro IV de la Metafísica de Aristóteles*. Prólogo, traducción y edición de Jorge Morán (1999)
- Nº 94 Jesús García López, *Elementos de metodología de las ciencias* (1999)
- Nº 95 Mª Elvira Martínez Acuña, *Teoría y práctica política en Kant. Una propuesta de encaminamiento hacia la paz y sus límites* (2000)

- Nº 96 Tomás Melendo Granados, *Esbozo de una metafísica de la belleza* (2000)
- Nº 97 Antonio Schlatter Navarro, *El liberalismo político de Charles Taylor* (2000)
- Nº 98 Miguel Ángel Balibrea, *La realidad del máximo pensable. La crítica de Leonardo Polo al argumento de San Anselmo* (2000)
- Nº 99 Nicolás de Cusa, *El don del Padre de las luces*. Introducción, traducción y notas de Miguel García González (2000)
- Nº 100 Juan José Padial, *La antropología del tener según Leonardo Polo* (2000)
- Nº 101 Juan Fernando Sellés, *Razón Teórica y Razón Práctica según Tomás de Aquino* (2000)
- Nº 102 Miguel Acosta López, *Dimensiones del conocimiento afectivo. Una aproximación desde Tomás de Aquino* (2000)
- Nº 103 Paloma Pérez Ilzarbe y Raquel Lázaro (eds.), *Verdad, Bien y Belleza. Cuando los filósofos hablan de valores* (2000)
- Nº 104 Valle Labrada, *Funciones del Estado en el pensamiento iusnaturalista de Johannes Messner* (2000)
- Nº 105 Patricia Moya, *La intencionalidad como elemento clave en la gnosología del Aquinate* (2000)
- Nº 106 Miguel Ángel Balibrea, *El argumento ontológico de Descartes. Análisis de la crítica de Leonardo Polo a la prueba cartesiana* (2000)
- Nº 107 Eduardo Sánchez, *La esencia del Hábito según Tomás de Aquino y Aristóteles* (2000)
- Nº 108 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 2. La ciencia de Dios*. Traducción de Ángel Luis González (2000)
- Nº 109 Rafael Mies Moreno, *La inteligibilidad de la acción en Peter F. Drucker* (2000)
- Nº 110 Jorge Mittelman, *Pensamiento y lenguaje. El Cours de Saussure y su recepción crítica en Jakobson y Derrida* (2000)
- Nº 111 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 26. Las pasiones del alma*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2000)
- Nº 112 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro V de la Metafísica de Aristóteles*. Introducción, traducción y edición de Jorge Morán (2000)

- Nº 113 María Elton, *La is-ought question. La crítica de T. Reid a la filosofía moral de D. Hume* (2000)
- Nº 115 Tomás de Aquino, *Sobre la naturaleza de la materia y sus dimensiones indeterminadas*. Introducción, texto bilingüe y notas de Paulo Faitanin (2000)
- Nº 116 Roberto J. Brie, *Vida, psicología comprensiva y hermeneútica. Una revisión de categorías diltheyanas* (2000)
- Nº 117 Jaume Navarro Vives, *En contacto con la realidad. El realismo crítico en la filosofía de Karl Popper* (2000)
- Nº 118 Juan Fernando Sellés, *Los hábitos adquiridos. Las virtudes de la inteligencia y la voluntad según Tomás de Aquino* (2000)
- Nº 119 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 6. La predestinación*. Traducción de Ángel Luis González (2000)
- Nº 120 Consuelo Martínez Priego, *Las formulaciones del argumento ontológico de Leibniz*. Recopilación, traducción, comentario y notas de Consuelo Martínez Priego (2000)
- Nº 121 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 25. Acerca de la sensualidad*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2001)
- Nº 122 Jorge Martínez Barrera, *La política en Aristóteles y Tomás de Aquino* (2001)
- Nº 123 Héctor Velázquez Fernández, *El uno: sus modos y sentidos en la Metafísica de Aristóteles* (2001)
- Nº 124 Tomás de Aquino, *De Potentia Dei, cuestiones 1 y 2. La potencia de Dios considerada en sí misma. La potencia generativa en la divinidad*. Introducción, traducción y notas de Enrique Moros y Luis Ballesteros (2001)
- Nº 125 Juan Carlos Ossandón, *Felicidad y política. El fin último de la polis en Aristóteles* (2001)
- Nº 126 Andrés Fuertes, *La contingencia en Leibniz* (2001)
- Nº 127 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 4. Acerca del Verbo*. Introducción y traducción de M^a Jesús Soto Bruna (2001)
- Nº 128 Tomás de Aquino, *De Potentia Dei, cuestión 3. La creación*. Introducción, traducción y notas de Ángel Luis González y Enrique Moros (2001)

- Nº 129 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 12. Sobre la profecía*. Traducción y notas de Ezequiel Téllez (2001)
- Nº 130 Paulo Faitanin, *Introducción al "problema de la individuación" en Aristóteles* (2001)
- Nº 131 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 22. El apetito del bien*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2000)
- Nº 132 Héctor Velázquez Fernández, *Lo uno y lo mucho en la Metafísica de Aristóteles* (2001)
- Nº 133 Luz Imelda Acedo Moreno, *La actividad divina inmanente* (2001)
- Nº 134 Luz González Umeres, *La experiencia del tiempo humano. De Bergson a Polo* (2001)
- Nº 135 Paulo Faitanin, *Ontología de la materia en Tomás de Aquino* (2001)
- Nº 136 Ricardo Oscar Díez, *¿Si hay Dios, quién es? Una cuestión planteada por San Anselmo de Cantorbery en el Proslogion* (2001)
- Nº 137 Julia Urabayen, *Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser. La filosofía concreta de Gabriel Marcel* (2001)
- Nº 138 Paulo Sergio Faitanin, *El individuo en Tomás de Aquino* (2001)
- Nº 139 Genara Castillo, *La actividad vital humana temporal* (2001)
- Nº 140 Juan A. García González, *Introducción a la filosofía de Emmanuel Levinas* (2001)
- Nº 141 Rosario Athié, *El asentimiento en J. H. Newman* (2001)
- Nº 142 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 10. La mente*. Traducción de Ángel Luis González (2001)
- Nº 143 Francisca R. Quiroga, *La dimensión afectiva de la vida* (2001)
- Nº 144 Eduardo Michelena Huarte, *El confin de la representación. El alcance del arte en A. Schopenhauer I* (2001)
- Nº 145 Eduardo Michelena Huarte, *El mundo como representación artística. El alcance del arte en A. Schopenhauer II* (2001)
- Nº 146 Raúl Madrid, *Sujeto, sociedad y derecho en la teoría de la cultura de Jean Baudrillard* (2001)
- Nº 147 Tomás de Aquino, *De Veritate, cuestión 14. La fe*. Introducción, traducción y notas de Santiago Gelonch y Santiago Argüello (2001)

- Nº 148 Tomás de Aquino, *De Veritate*, cuestión 23. *Sobre la voluntad de Dios*. Introducción, traducción y notas de M^a Socorro Fernández (2002)
- Nº 149 Paula Lizarraga y Raquel Lázaro (eds.), *Nihilismo y pragmatismo. Claves para la comprensión de la sociedad actual* (2002)
- Nº 150 Mauricio Beuchot, *Estudios sobre Peirce y la escolástica* (2002)
- Nº 151 Andrés Fuertes, *Prometeo: de Hesíodo a Camus* (2002)
- Nº 152 Héctor Zagal, *Horismós, syllogismós, asápheia. El problema de la obscuridad en Aristóteles* (2002)
- Nº 153 Fernando Domínguez, *Naturaleza y libertad en Guillermo de Ockham* (2002)
- Nº 154 Tomás de Aquino, *Comentario al Libro XI de la Metafísica de Aristóteles*. Traducción y notas de Jorge Morán (2002)
- Nº 155 Sergio Sánchez-Migallón, *El conocimiento filosófico en Dietrich von Hildebrand* (2002)
- Nº 156 Tomás de Aquino, *De Veritate*, 7. *El libro de la vida*. Traducción de Ángel Luis González (2002)
- Nº 157 María Pía Chirinos, *Antropología y trabajos. Hacia una fundamentación filosófica de los trabajos manuales y domésticos* (2002)
- Nº 158 Juan Fernando Sellés, Rafael Corazón y Carlos Ortiz de Landázuri, *Tres estudios sobre el pensamiento de San Josemaría Escrivá* (2003)
- Nº 159 Tomás de Aquino, *De Veritate*, 20. *Acerca de la ciencia del alma de Cristo*. Introducción, traducción y notas de Lucas F. Mateo Seco (2003)
- Nº 160 Carlos A. Casanova, *Una lectura platónico aristotélica de John Rawls* (2003)
- Nº 161 Tomás de Aquino, *De Veritate*, 8. *El conocimiento de los ángeles*. Introducción, traducción y notas de Ángel Luis González y Juan Fernando Sellés (2003)
- Nº 162 Santiago Collado, *El juicio veritativo en Tomás de Aquino* (2003)
- Nº 163 Juan Fernando Sellés, *El conocer personal. Estudio del entendimiento agente según Leonardo Polo*. (2003)
- Nº 164 Paloma Pérez Ilzarbe y José Ignacio Murillo (eds.), *Ciencia, tecnología y sociedad. Un enfoque filosófico* (2003)

- Nº 165 Tomás de Aquino. *De Veritate*, 24. *El libre albedrío*. Introducción, traducción y notas de Juan Fernando Sellés (2003)
- Nº 166 Juan Fernando Sellés (ed.). *Modelos antropológicos del siglo XX* (2004)
- Nº 167 Luis Romera Oñate, *Finitud y trascendencia* (2004)
- Nº 168 Paloma Pérez-Ilzarbe y Raquel Lázaro (eds.), *Verdad y certeza. Los motivos del escepticismo* (2004)
- Nº 169 Leonardo Polo, *El conocimiento racional de la realidad*. Presentación, estudio introductorio y notas de Juan Fernando Sellés (2004)
- Nº 170 Leonardo Polo, *El yo*. Presentación, estudio introductorio y notas de Juan Fernando Sellés (2004)
- Nº 171 Héctor Velázquez (ed.), *Orígenes y conocimiento del universo. Un acercamiento interdisciplinar* (2004)
- Nº 172 Juan Andrés Mercado, *David Hume: las bases de la moral* (2004)
- Nº 173 Jorge Mario Posada, *Voluntad de poder y poder de la voluntad. Una glosa a la propuesta antropológica de Leonardo Polo a la vista de la averiguación nietzscheana* (2004)
- Nº 174 José María Torralba (ed.), *Doscientos años después. Retornos y re-lecturas de Kant. Two hundred years after. Returns and re-interpretations of Kant* (2005)
- Nº 175 Leonardo Polo, *La crítica kantiana del conocimiento*. Edición preparada y presentada por Juan A. García González (2005)
- Nº 176 Urbano Ferrer, *Adolf Reinach. Las ontologías regionales* (2005)
- Nº 177 María J. Binetti, *La posibilidad necesaria de la libertad. Un análisis del pensamiento de Søren Kierkegaard* (2005)
- Nº 178 Leonardo Polo, *La libertad trascendental*. Edición, prólogo y notas de Rafael Corazón (2005)
- Nº 179 Leonardo Polo, *Lo radical y la libertad*. Edición, prólogo y notas de Rafael Corazón (2005)
- Nº 180 Nicolás de Cusa, *El No-otro*. Traducción, introducción y notas de Ángel Luis González (2005)
- Nº 181 Gloria Casanova, *El Entendimiento Absoluto en Leibniz* (2005)
- Nº 182 Leonardo Polo, *El orden predicamental*. Edición y prólogo de Juan A. García González (2005)

- Nº 183 David González Ginocchio, *El acto de conocer. Antecedentes aristotélicos de Leonardo Polo* (2005)
- Nº 184 Tomás de Aquino, *De Potentia Dei, 5. La conservación*. Introducción, traducción y notas de Nicolás Prieto (2005)
- Nº 185 Luz González Umeres, *Imaginación, memoria y tiempo. Contrastes entre Bergson y Polo*. (2005)
- Nº 186 Tomás de Aquino, *De Veritate, 18. Sobre el conocimiento del primer hombre en el estado de inocencia*. Introducción, traducción y notas de José Ignacio Murillo (2006)
- Nº 187 Spinoza, *El Dios de Spinoza*. Selección de textos, traducción e introducción de José Luis Fernández (2006)
- Nº 188 Leonardo Polo, *La esencia humana*. Estudio introductorio y notas de Genara Castillo (2006)
- Nº 189 Leonardo Polo, *El logos predicamental*. Edición, presentación y notas de Juan Fernando Sellés y Jorge Mario Posada (2006)
- Nº 190 Tomás de Aquino, *De Veritate, 29. La gracia de Cristo*. Traducción, introducción y notas de Cruz González-Ayesta (2006)
- Nº 191 Jorge Mario Posada, *Lo distintivo del amar. Glosa libre al planteamiento antropológico de Leonardo Polo* (2007)
- Nº 192 Luis Placencia, *La ontología del espacio en Kant* (2007)
- Nº 193 Luis Xavier López Farjeat y Vicente de Haro Romo, *Tras la crítica literaria. Hacia una filosofía de la comprensión literaria* (2007)
- Nº 194 Héctor Velázquez, *Descifrando el mundo. Ensayos sobre filosofía de la naturaleza* (2007)
- Nº 195 Felipe Schwember, *El giro kantiano del contractualismo* (2007)
- Nº 196 Locke, *El Dios de Locke*. Introducción, selección de textos y traducción de José Luis Fernández (2007)
- Nº 197 Jesús María Izaguirre y Enrique R. Moros, *La acción educativa según la antropología trascendental de Leonardo Polo* (2007)
- Nº 198 Jorge Mario Posada, *La intencionalidad del inteligir como iluminación. Una glosa al planteamiento de Leonardo Polo* (2007)
- Nº 199 Juan Duns Escoto, *Naturaleza y voluntad. Quaestiones super libros Metaphysicorum Aristotelis, IX, q. 15*. Introducción, traducción y notas de Cruz González Ayesta (2007)

- Nº 200 Nicolás de Cusa, *El Berilo*. Introducción, traducción y notas de Ángel Luis González (2007)
- Nº 201 Jesús García López, *El alma humana y otros escritos inéditos*. Presentación y edición de José Ángel García Cuadrado (2007)
- Nº 202 Luz Imelda Acedo Moreno, *Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación. Actividad intelectual y praxis educativa* (2007)

